

**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 (4)**

**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. 4. – 347 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 371.8

студентка Айдингер Чойган Аль-берт-ооловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается влияние социальных сетей на процесс социализации современных подростков. Обоснована актуальность проблемы формирования зависимости от социальных сетей среди подростков. Авторы определили основные тенденции влияния Интернет-ресурсов и социальных сетей на социализацию подростков, раскрыли негативные последствия в формировании личности и поведения подростков. В статье представлены результаты опроса обучающихся школ г. Якутска по предложенному А.В. Кравцовой опроснику, дан сравнительный анализ результатов опроса школьников г. Москва и г. Якутск.

*Ключевые слова:* подросток, социальные сети, социализация, Интернет, коммуникативные навыки.

*Annotation.* This article examines the influence of social networks on the process of socialization of modern adolescents. The relevance of the problem of formation of dependence on social networks among adolescents is substantiated. The authors identified the main trends in the influence of Internet resources and social networks on the socialization of adolescents, revealed the negative consequences in the formation of the personality and behavior of adolescents. The article presents the results of a survey of students in schools in Yakutsk, proposed by A.V. Kravtsova questionnaire, a comparative analysis of the results of a survey of schoolchildren in Moscow and Yakutsk is given.

*Key words:* teenager, social networks, socialization, Internet, communication skills.

**Введение.** В последние годы все больше исследователей поднимают вопрос о формировании зависимости от социальных сетей, Интернет-ресурсов либо сетевых компьютерных игр. На первый взгляд увлечение социальными сетями кажется безобидным занятием, однако взаимосвязь между увлечением виртуальным общением и формированием различных отклонений в поведении подростков становится очевидной.

Особенно серьезными могут быть последствия увлечения социальными сетями в подростковом возрасте. Общеизвестно, что подростковый возраст относится к кризисным периодам развития личности. При этом кризис подросткового возраста является самым длительным и глубоким, поскольку происходит перестройка не только в организме подростка, но и наблюдается серьезная трансформация в сознании личности, изменения в социальной ситуации развития. Подростку необходимо определиться со своим статусом в коллективе, если раньше он мог пользоваться авторитетом и успехами своих родителей, то сейчас этого уже недостаточно, нужно демонстрировать собственные достижения, т.к. ведущий вид деятельности в данном возрасте это неформальное общение со сверстниками. Отчасти этим объясняется увлечение подростков общением в социальных сетях.

Социальные сети – явление относительно новое, это подтверждает тот факт, что научных исследований понятия «социальная сеть» на данный момент недостаточно. Если углубиться в историю возникновения и развития социальных сетей, то можно отметить, что во многих культурах имеются философские концепции, составляющие смысл этого явления, например, китайская система Guanxi. Так, по мнению Луцкая Е.Е.: «Одной из важнейших особенностей китайской деловой культуры является наличие системы взаимоотношений «гуаньси». В китайском обществе, которое ориентировано на взаимоотношения, все вопросы и проблемы решают через контакты и связи, которые устанавливаются с родственниками, друзьями и партнерами...» [6].

На Среднем Востоке распространено понятие Wasta, что в прямом переводе означает «те, кого вы знаете». Д.Б. Графов считает, что Wasta составляет социальный капитал в арабском мире. Как отмечает Графов Д.Б.: «... Wasta отличается длинной цепочки, требующей появления посредника, которому и принадлежит решающая роль» [3]. Впервые в литературных источниках термин «социальная сеть» была употреблена социологом Джеймсом Барнсом в 1954 г., он имел в виду что это: «...социальная структура, состоящая из узлов (ими могут быть люди, группы людей, сообщества и организации), связанных между собой тем или иным способом посредством социальных взаимоотношений» [2, С. 5-6]. В целом, в социологии считается, что социальная сеть используется уже более полувека как обозначение сложной системы взаимоотношений между индивидами (Дэвид Кнок, Стэнли Вассерман, Харрисон Уайт и др.).

В настоящее время именно «онлайн-овые» социальные сети становятся более значимыми в сетевых ресурсах. Это объясняется глобальностью, демократичностью, доступностью информации, с одной стороны, и отсутствием контроля, с другой стороны [4].

**Изложение основного материала статьи.** Современный мир – это максимально информационно развитый мир. Трудно представить молодого человека, который не пользуется Интернетом, каждый подросток в развитых странах фактически является активным пользователем Интернет-ресурсов. Интернет позволяет человеку быть в курсе событий, оперативно найти информацию, необходимую для работы, учебы, бизнеса, формировать свое мнение по разным поводам, также является мощным инструментом для развития и самообразования [7]. Как отмечает Афанасьева Л.И.: «...социальные сети выполняя коммуникативную функцию несут огромные возможности для межличностного общения. Так, в сети стирается географическая отдаленность, сближаются материки...» [1]. Ряд социологических опросов показал, что наибольшей популярностью среди пользователей являются:

1. *Instagram* является одной из самых популярных социальных сетей в мире. Это предложение было создано для обмена фотографиями и видео, американским программистом Кевином Систром. Благодаря приложению подростки могут делиться своими фотографиями, добавлять хэштеги, комментировать и лайкать фотографии других пользователей. Instagram также дает возможность создавать Истории – короткие видео или фотографии, которые автоматически исчезают через 24 часа после публикации, данная функция позволяет делиться более часто и более экспериментальными контентом. Для жителей России доступ ограничен, однако многие пользуются с помощью обеспечивающего приложения VPN.

2. *Snapchat* – это еще одно приложение для обмена фотографиями и видео, которое не менее популярно среди подростков. Одним из ключевых элементов Snapchat является то, что сообщения исчезают через несколько секунд после того, как они были просмотрены. Это делает эту сеть более приватной и безопасной для подростков, которые желают обмениваться чувствительной информацией.

3. *TikTok* – стал очень популярным среди подростков за последний год в связи с ограничительными санкциями. Данное приложение позволяет создавать короткие музыкальные клипы и делиться ими с другими пользователями. *TikTok* предлагает широкий спектр музыкальных треков и фильтров, что позволяет членам сообщества создавать уникальный и интересный контент. На территории РФ доступ для обновления контента ограничен.

4. *YouTube* – является платформой для хранения и обмена видео. Как правило пользователи добавляют видео себя, своих друзей или общественность, а также множество развлекательных видеороликов. Подростки могут подписаться на каналы, которые им интересны, и следить за обновлениями.

5. *Twitter* – это социальная сеть, дающая возможность делиться короткими сообщениями протяженностью до 280 символов. Подростки могут общаться с другими пользователями, следить за новостями и узнавать о том, что происходит в мире.

Эти социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современных подростков и используются для общения с друзьями и знакомыми, обмена фотографиями и видео, также для поиска информации и защиты собственных интересов. Наряду с положительными аспектами социальных сетей, есть и негативные последствия, которые авторы рассмотрят в данной статье. На первый взгляд, увлечение социальными сетями кажется безобидным занятием, однако проведение большого количества времени в социальных сетях может привести к ухудшению психического здоровья подростков и уменьшению эффективности работы мозга. Это ведет к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти, потере чувства контроля, а также могут привести к проблемам с успеваемостью, демотивации к обучению, нивелировать возможности для саморазвития, профессионального роста в будущем.

В целом социальные сети могут создать много проблем для подростков, и нести ряд негативных последствий такие как:

- замещение реального мира виртуальным. Подростки, которые проводят в социальных сетях шесть часов в день постепенно отдаляются от «живого» с родителями, одноклассниками, с друзьями, теряют интерес к занятию спортом, хобби. Затем такая самоизоляция может формировать чувство раздражения и даже агрессии, если подростка заставляют сократить время пребывания в социальных сетях, проводить время в реальном мире. Многие старшеклассники часто сталкиваются с трудностями в школе и с проблемами в социальной адаптации, т.к. утрачивают коммуникативные навыки став пассивными наблюдателями в Интернете;

- фиксация на виртуальном мире. Многие подростки используют социальные сети для создания собственного «имиджа» или «онлайн-личности», они могут начать жить двойной жизнью, представляя себя и свою личность в социальных сетях не таким, какими они есть на самом деле. Такая фиксация на виртуальном мире может привести к потере идентичности и неспособности взаимодействовать со своей окружающей средой без маски, казалось бы, они удовлетворяют свои потребности в виртуальной среде, между тем в реальной жизни они практически не существуют. Социальные сети позволяют подросткам общаться со своими сверстниками и почувствовать в виртуальных сообществах, но в отличие от реальной жизни, в социальных сетях люди имеют возможность оставаться анонимными или скрывать свою истинную личность, это может привести к тому, что подростки становятся более агрессивными, чем они были бы в реальном мире;

- высокий уровень конкуренции. Подростки часто склонны к сравнению себя с другими пользователями социальных сетей, особенно с теми, у кого большая популярность количеством подписчиков или лайков. Такое сравнение может привести к низкой самооценке и неудовлетворенности своей жизнью. В некоторых случаях, это может привести к развитию агрессивности и желанию навредить другим пользователям;

- последствие связано с токсичностью социальных сетей. Некоторые пользователи могут выражать агрессивность и ненависть в комментариях или личных сообщениях. Подростки, которые чувствительны к критике, могут почувствовать себя оскорбленными и уязвленными, критика которую они принимают в свой адрес, может оказаться очень глубокой и захватывающей, это может привести к развитию депрессии, тревожности, снижению самооценки и даже самоубийству.

Одним из основных факторов, связывающих социальные сети и агрессию в подростковой группе лиц, является легкий доступ к информации, которая может приводить к буллингу, троллингу и оскорблениям. Социальные сети давно стали площадками для угроз, обмана, лжи и подстрекательства, которые могут иметь серьезные последствия. Из-за отсутствия личности и уважительного общения, которое находится в реальном мире, социальные сети могут призвать к нарушению правил поведения и неоправданных действий, особенно у подростков, у которых еще не сформировано морально-этическое поведение.

Также добровольная социальная изоляция и отдаление от реальной жизни приводит к тому, что они забывают, что их слова и поступки имеют реальные последствия и могут навредить другим людям, к сожалению, не все подростки могут понять, что социальные сети не являются просто игрушкой, что это серьезный инструмент для общения, который может повлиять на жизнь других людей. Кроме того, социальные сети могут создавать коллективное чувство принадлежности, что приводит к образованию различных группировок, где некоторые из участников могут являться агрессивными и подавать негативное влияние на подростков, это может привести к ухудшению их поведения и созданию насилия.

В 2021 году в г. Москва среди обучающихся ГБОУ «Школа №998» был проведен социологический опрос. В опросе приняли участие 100 обучающихся в возрасте 11-17 лет. По мнению автора исследовательского проекта Кравцовой А.В.: «Опрос показал, что большинство респондентов зарегистрировано в таких популярных социальных сетях, как WhatsApp (100%), ВКонтакте (94%), Instagram (83%) и TikTok (73%). В Facebook зарегистрировано 31%, в Twitter – 24%, в Одноклассниках – 17%. Большинство опрошиваемых (31%) проводят в социальных сетях больше 5 часов в день. Равные доли опрошенных (23%) уделяют просмотру социальных сетей от 1 до 3 часов и от 3 до 5 часов в день. Пятая часть всех опрошенных респондентов отметили, что их сетевой статус всегда «онлайн». И лишь 3% проводят свое свободное время в социальных сетях менее 1 часа в день» [5]. Также в ходе опроса выяснилось, что:

- 90% всех респондентов заходят в социальные сети с целью общения с друзьями и одноклассниками;

- 79% – слушают музыку;

- 71% – смотрят новости, видео, картинки;

- 46% – бесцельно листают ленту, заполняют свободное время;

- 30% – выкладывают свои фото, пополняют новостями свои страницы, стараются увеличить количество подписчиков и т.д.;

- 28% респондентов пользуются социальными сетями для самообразования, получают новые знания, читают статьи ученых, выступления известных людей на интересующие вопросы.

Кроме того, Кравцова А.В. выяснила, что у 60% подростков посещение социальных сетей не затрагивают их эмоционально; 37% обучающихся отметили, что «ощущают радость и удовлетворение от проведения времени в социальных сетях»; а 3% признались, что ощущают подавленность после посещения социальных сетей. При этом абсолютное большинство опрошенных отрицают наличие у себя зависимости от социальных сетей.

Для сравнительного анализа мы провели тот же опрос среди обучающихся школ г. Якутска, в котором приняло участие также 100 респондентов в возрасте 13-15 лет и получили следующие результаты:

1. Опрошенные подростки являются пользователями таких мессенджеров и социальных сетей, как WhatsApp (89%), TikTok (68%), Instagram (63%) ВКонтакте (60%). В Facebook зарегистрировано 33%, в Twitter – 29%, в Одноклассниках – 21 %.

2. По количеству времени, которые проводят подростки в социальных сетях ответы распределились следующим образом: больше 5 часов в день – 27%, от 3 до 5 часов – 24% от 1 до 3 часов – 22%, менее 1 часа в день – 9%. При этом, ответ «всегда онлайн» выбрали 18% респондентов.

3. По целям и назначению пользования социальными сетями ответы распределились: 30% всех респондентов заходят в социальные сети с целью общения с друзьями и одноклассниками; 14% – слушают музыку; 24% – смотрят новости, видео, картинки; 14% – бесцельно листают ленту, заполняют свободное время; 8% – выкладывают свои фото, пополняют новостями свои страницы, стараются увеличить количество подписчиков и т.д.; 10% респондентов пользуются социальными сетями для самообразования, получают новые знания, читают статьи ученых, выступления известных людей на интересные вопросы.

4. Эмоциональная составляющая от посещения социальных сетей такова: 46% подростка отметили, что не испытывают особых эмоций, 40% обучающихся отметили, что испытывают положительные эмоции, такие как радость, удовлетворение; подавленность испытывают 14%, они отметили, что «особенно от новостных каналов».

5. Наличие зависимости признали 47% опрошенных, но они затруднились объяснить смысл понятия «зависимость от социальных сетей».

**Выводы.** Сравнительный анализ полученных результатов опроса обучающихся средних общеобразовательных школ г. Москва и г. Якутск показал, что:

1. Наиболее популярным сервисом для обмена сообщениями является мессенджер WhatsApp – 100% (Москва) и 89% (Якутск), далее по популярности в г.Москва «ВКонтакте» – 94%, в Якутске – TikTok – 68%, на третьем месте Instagram – 83% и 63% соответственно.

2. По количеству времени, которые проводят подростки в социальных сетях: больше пяти часов – 31% подростков в Москве и 27% в Якутске; от 3 до 5 часов – в Москве – 23%, в Якутске – 24%; от 1 до 3 часов – в Москве – 23%, в Якутске 22%; менее 1 часа в день – 9% подростков (Якутск) и лишь 1% в Москве.

3. По целям и назначению пользования социальными сетями ответы распределились:

– общение с друзьями и одноклассниками: 90% (г. Москва) и 30% (г.Якутск);

– слушают музыку: 79%(г. Москва), 14% (г. Якутск);

– бесцельно листают ленту, заполняют свободное время: 46% (г. Москва), 14% (г. Якутск).

4. Эмоциональная составляющая от посещения социальных сетей:

– радость и чувство удовлетворения: 37%(г. Москва), 40% (г. Якутск);

– отсутствие эмоций отметили: 60% (г. Москва), 46% (г. Якутск);

– подавленность: 3% (г. Москва), 13% (г. Якутск).

Таким образом, среди подростков как в г.Москва, так и в г.Якутске популярны WhatsApp, «ВКонтакте», TikTok и Instagram. В Москве больше пяти часов проводят в социальных сетях на 4% респондентов больше, однако это в рамках нашего исследования не является значимым показателем. Но в критерии «менее одного часа» – разница составляет 8% (9% подростков в Якутске и 1% в Москве), что является уже более значимым показателем. Интерес представляют результаты ответов по вопросам о целях и назначении пользования социальными сетями. Так, например, общение с друзьями и одноклассниками выбрали 90% подростков в г. Москва и 30% в г.Якутск, разница составляет 60%. Также бесцельно листают ленту 46% москвичей и всего 14 % якутян, что дает пищу для размышления. По разделу об эмоциональной составляющей при схожести показателей чувство подавленности испытывают 3% подростков в Москве и 13 % – в Якутске, возможно это можно объяснить существующими различиями в психологическом состоянии жителей мегаполиса и малого провинциального города.

В целом, проблема влияния социальных сетей не теряет своей актуальности. Авторы планируют в дальнейшем осуществлять мониторинг данного вопроса и составить более детальный анализ результатов социологического опроса.

#### **Литература:**

1. Афанасьева, Л.И. К вопросу о киберсоциализации современных подростков: статья / Л.И. Афанасьева, М.И. Андросова, Н.А. Афанасьев // Международный научно-исследовательский журнал. – № 12-4 (102). – 2020. – С. 6-8

2. Викторова, М.С. Оценка влияния социальных сетей на несовершеннолетних: криминологический анализ: магистерская диссертация. – 40.04.01 / М.С. Викторова. – Красноярск, 2020. – 84 с.

3. Графов, Д.Б. Wasta как социальный капитал и легитимный консервативный порядок: статья / Д.Б. Графов // Политика. – №4(103). – 2021. – С. 81-96

4. Демичева, К.А. Понятие и классификация социальных сетей в контексте взаимодействия в сети Интернет. – [эл. ресурс]. – URL: <https://scienceproblems.ru/>

5. Кравцова, А.В. Влияние социальных сетей на подростков: исследовательский проект / А.В. Кравцова. – Москва, 2021. – [эл.ресурс]. – URL: <https://mguu.ru/wp-content/uploads/2021/05/Kartsova.pdf>. – (дата обращения 14.05.2023)

6. Луцкая, Е.Е. Китайская система взаимоотношений «гуаньси» и ее влияние на деловую этику и организационное поведение: статья / Е.Е. Луцкая, С.В. Леонтьев, Лю Вэй. – эл. ресурс. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-sistema-vzaimootnosheniy-guansi-i-ee-vliyanie-na-delovuyu-etiku-i-organizatsionnoe-povedenie/viewer>. – (дата обращения 08.05.2023)

7. Проектная деятельность учащихся в цифровом социуме / И.И. Трубина, М.И. Шутикова, Т.И. Никифрова, А.А. Брайнес // Образовательное пространство в информационную эпоху: Сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция, Москва, 08 июня 2021 года. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – С. 516-521. – EDN QOAFHS.

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент **Аксенова Марина Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);  
 магистрант **Макеева Светлана Юрьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ И ИХ ИЗМЕРЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье описываются результаты проведенного исследования по формированию представлений о величинах и их измерении у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр. Предлагаются диагностические задания по выявлению уровня сформированности представлений о величинах и их измерении у детей старшего дошкольного возраста. Представлен комплекс дидактических игр способствующий развитию представлений о величине.

*Ключевые слова:* формирование элементарных математических представлений, представления о величинах и их измерении, дидактическая игра, старший дошкольный возраст.

*Annotation.* The article describes the results of a study on the formation of ideas about quantities and their measurement in older preschool children by means of didactic games. Diagnostic tasks are proposed to identify the level of formation of ideas about quantities and their measurement in older preschool children. The complex of didactic games contributing to the development of ideas about the magnitude is presented.

*Key words:* formation of elementary mathematical concepts, ideas about quantities and their measurement, didactic game, senior preschool age.

**Введение.** Дошкольный возраст – это начальный период развития личности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования существуют области развития дошкольников, одной из которых является «Познавательное развитие».

Формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных математических представлений является одной из составных частей области «Познавательное развитие» и необходимо для понимания ребенком окружающей действительности.

Представления о величинах и их измерении являются разновидностью математических представлений дошкольников и относятся к числу сложно усваиваемых. В старшем дошкольном возрасте дети получают первичные представления о длине (высоте, ширине) как свойстве предметов иметь протяженность, об объеме как способности тела занимать некоторую часть пространства, о массе. Знакомятся с понятием «мерка», учатся измерять и сравнивать величины выбирая различные мерки.

Педагогу необходимо сделать процесс усвоения знаний о величинах и их измерении интересным. Одним из средств, позволяющих решить эту проблему может стать дидактическая игра.

Использование дидактических игр в процессе обучения на основе поддержания интереса к изучаемому вопросу со стороны воспитанников, позволит детям лучше освоить понятия масса, длина, объем.

Вышеуказанное определяет актуальность данной исследовательской работы.

Проблема исследования заключается в подборке и реализации комплекса различных видов дидактических игр по формированию у старших дошкольников представлений о величинах и их измерении.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках проведенного исследования была проанализирована психолого-педагогическая и учебно-методическая литература по проблеме исследования. На основе проведенного анализа, можем сказать, что дидактическая игра средство активного обучения в дошкольном образовательном учреждении, используется в целях формирования понятий в игровой форме.

Можно выделить три основных вида дидактических игр: игры с предметами; настольные игры; словесные игры. Любая дидактическая игра содержит основные компоненты: цель, задачи (могут быть обучающие и игровые), правила, игровые действия и результат [2]. Дидактическая игра помогает развивать речь, мышление, способствует воспитанию нравственных черт личности.

Являясь средством активного обучения, дидактическая игра на занятиях математики при изучении величин позволяет развивать у детей пяти-семи лет следующие умения [1]:

- для совокупности пяти (десяти) объектов, разной длины, (высоты, ширины); массы или объема устанавливать размерные отношения (быть длиннее (выше, шире), тяжелее, иметь больший объем);
- располагать объекты из совокупности в порядке увеличения (убывания) величины (длины, массы, объема);
- выражать в предложении порядок объектов и то как они соотносятся по какой-либо величине (книга в разноцветной обложке – толще всех, в коричневой – немножко тоньше, в мягком переплете – еще потоньше, но она толще той которая в синей обложке, а в красной обложке тоньше той которая в синей обложке и тоньше всех книг на полке и т.д.);
- сравнивать два объекта по величине (длине, толщине, массе, объему) используя третий, который считается мерой; находить объекты длиннее (короче), толще (тоньше), тяжелее (легче) чем выбранный, и имеющие равную длину, объем, массу.

Включение дидактических игр в занятия по математике позволяет сделать обучение более интересным, создавая и поддерживая определенный эмоциональный настрой, активность старших дошкольников.

Базой исследования являлось МБДОУ «Детский сад № 66» г. Оренбурга.

Опытная составляющая исследования включала два этапа.

Первый этап предполагал отбор и апробацию комплекта диагностических заданий с целью выявления уровня сформированности представлений о величинах и их измерении у детей пяти-семи лет.

Были выделены критерии и определены три уровня сформированности представлений о величинах и их измерении у детей пяти-семи лет.

В процессе диагностики использовались задания И.К. Куроптевой, Г.Г. Хазиевой. Детям необходимо было сравнить объекты разной длины, толщины, установить отношение меньше по величине, рассказать о расположении объектов и о том, как они соотносятся по величине, сравнить 2 объекта с помощью выбранной меры, найти объекты длиннее (короче), или тоньше (толще).

Комплекс диагностических заданий состоял из трех заданий.

Задание 1. «Посади ёлочки». Выявление умения сравнивать объекты по высоте, располагать их в порядке уменьшения высоты, используя в предложении понятия «выше», «ниже».

Задание 2. «Сравни мячики». Направленно на выявление умения сравнивать два объекта по величине используя третий, который считается мерой.

Задание 3. «Кто какого роста?». Направленно на выявление умения находить объекты такие же по величине что и данный или меньше (больше) по величине, чем данный.

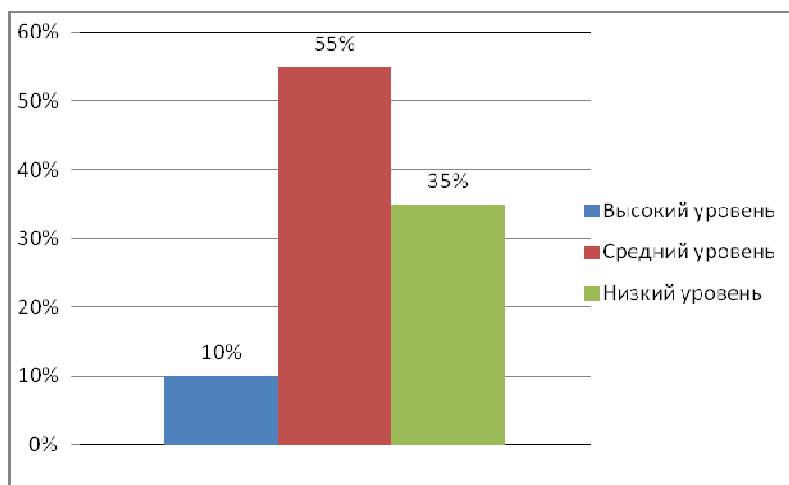
Результаты выполнения диагностических заданий по определению уровня представлений о величинах и их измерении у детей пяти – семи лет отражены в таблице.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня сформированности представлений о величинах и их измерениях детей экспериментальной группы**

Воспитанник	Результат диагностики (в баллах)			Уровень
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	
1	1	2	0	средний
2	2	2	1	высокий
3	0	1	0	низкий
4	1	1	1	средний
5	1	0	0	низкий
6	1	2	0	средний
7	0	0	1	низкий
8	0	1	1	низкий
9	1	2	0	средний
10	1	1	0	средний
11	2	2	1	высокий
12	1	1	1	средний
13	1	2	1	средний
14	1	1	0	средний
15	0	1	0	низкий
16	2	1	1	средний
17	2	1	1	средний
18	1	0	0	низкий
19	1	2	1	средний
20	0	1	0	низкий

Результаты диагностики в процентном соотношении представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Результаты диагностики уровня сформированности представлений о величинах и их измерениях у детей экспериментальной группы**

Анализируя результаты диагностического этапа пришли к выводу: уровень сформированности представлений о величинах у детей экспериментальной группы недостаточно высок.

В этой связи необходимо повышение эффективности процесса формирования представлений о величинах у детей экспериментальной группы.

В рамках второго этапа опытной работы был разработан комплекс дидактических игр, направленный на формирование представлений о величинах у детей пяти – семи лет.

Комплекс был составлен с учетом анализа работ А.А. Столяра, З.А. Михайловой, Л.А. Венгера, Л.С. Метлина и состоял из сорока игр, условно разбитых на четыре блока.

В первый блок были включены игры, в которых для совокупности пяти (десяти) объектов, разной величины нужно установить размерные отношения.

Во второй блок включены игры, в которых нужно расположить объекты из совокупности в порядке увеличения (убывания) величины.



Третий блок состоял из игр, в которых нужно сравнивать два объекта по величине используя третий, который считается мерой.

Четвертый блок содержал игры, в которых нужно находить объекты длиннее (короче), толще (тоньше), тяжелее (легче) чем выбранный, и имеющие равную длину, объем, массу.

Приведем примеры дидактических игр из каждого блока.

Первый блока игра «Построй мостик».

*Цель игры:* закреплять умение сравнивать объекты по ширине.

*Материалы игры:* «дошечки» из картона имеющие разную ширину, два листа голубого цвета имеющих форму реки.

*Ход игры:* Дети распределяются в две команды. Каждая получает набор из семи картонных «дошечек» разной ширины. Каждой команде предлагается построить мост через реку (лист голубого цвета) из имеющихся «дошечек», причем обязательное условие, что мост строится от самой узкой дошечки к самой широкой. Побеждает та команда, которая быстрее и правильно построила мост через речку.

Во второй блок включены шесть дидактических игр, одной из которых является игра «Высади дерево».

*Цель игры:* учить старших дошкольников располагать имеющиеся предметы по возрастанию или убыванию их высоты.

*Материалы игры:* комплекты бумажных деревьев различной высоты.

*Ход игры:* Каждый берет комплект бумажных деревьев различной высоты. Нужно выложить деревья по увеличению их высоты, потом по уменьшению их высоты. Каждый раз определяется победитель – кто правильно и раньше всех разложит свои деревья.

Третий блок включает пять игр. Например, игра «Шнурки для Вовы».

*Цель игры:* учить детей сравнивать два предмета по величине с помощью третьего.

*Материалы игры:* два одинаковых комплекта шнурков разной длины, картонные ботинки.

*Ход игры:* Дети распределяются в две команды. Каждая получает набор из шнурков имеющих разную длину. Каждой команде предлагается помочь мальчику Вове который собирается на прогулку, но потерял один шнурок. Командам нужно помочь Вове и подобрать второй шнурок из имеющегося комплекта. Обязательно условие: шнурок может быть другого цвета, но обязательно такой же длины, что который есть у Вовы и прикреплен к одному ботинку. Побеждает та команда, которая правильно и быстрее подобрала шнурок для Вовы.

Четвёртый блок включает в себя семь дидактических игр. Одной из них является игра «Домики».

*Цель игры:* закреплять умение находить предметы которые выше или ниже чем имеющийся.

*Материалы игры:* комплект домиков разной высоты, два листа бумаги (один большой, другой поменьше).

*Ход игры:* Каждый ребенок получает комплект бумажных домиков различной высоты и два листа (один большой, другой поменьше). Детям необходимо на лист большего размера выложить домики которые выше, чем образец, на лист меньшего размера выложить домики пониже, чем образец. И объяснить свое решение. Победитель правильно и раньше всех раскладывает домики и объяснить выполненные действия.

Специфика предлагаемых дидактических игр заключается в устойчивости интереса детей несмотря на частое их использование. Это связано с тем, что материал игры можно менять, оставляя правила теми же. Игры в комплексе расположены от простых к сложным. А игры одного блока помещены одна за другой, причем внутри каждого блока тоже соблюдается тот же принцип. При первоначальном знакомстве детей с величинами использовали игры в том порядке в котором они расположены в самом комплексе. Позже использовали игры в любом порядке.

**Выводы.** Сконструированный комплекс дидактических игр обогащает дошкольников новыми представлениями, вызывает устойчивый непосредственный интерес. Систематическое использование дидактических игр из рассматриваемого комплекса на занятиях, в самостоятельной деятельности детей и дома позволяет наиболее эффективно формировать представления о величинах у дошкольников.

Комплекс дидактических игр был использован нами в соответствии с изучаемыми темами, соответствовал поставленным целям и задачам занятий, был направлен не только на формирование представлений о величинах и их измерении, но и способствовал изучению нового или закреплению пройденного материала. Комплекс дидактических игр, по нашему мнению, позволил разнообразить занятия по математике, сделать их более увлекательными, занимательными, интересными. Дидактические игры дают возможность не только формировать у дошкольников представления о величинах, но и расширять их кругозор, что позволяет глубже и прочнее овладеть программным знанием, в условиях эффективного развития детей. Наблюдения за детьми показали, что при выполнении заданий из комплекса дети чувствовали себя комфортно. Кроме этого, было заметно, что используемый комплекс был интересен для тех детей, у которых в процессе диагностики был выявлен низкий уровень.

#### **Литература:**

1. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – Москва: Сфера, 2004. – 368 с.
2. Тихеева, Е.И. Дидактические игры / Е.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 1980. – 239 с.

**Педагогика**

#### **УДК 373.3**

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

#### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА НАХОЖДЕНИЕ ЧЕТВЕРТОГО ПРОПОРЦИОНАЛЬНОГО НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье раскрываются вопросы формирования у младших школьников умения решать задачи на нахождение четвертого пропорционального на уроках математики. Рассматриваются содержание, встречающиеся виды и этапы работы над задачами данного типа. Раскрываются особенности этапа проверки решения задач на нахождение четвертого пропорционального. На примере конкретной задачи описываются приемы прикидки, соотношения полученного результата с условием задачи, составления и решения обратной задачи, решения задачи другим способом и выяснение

смысла составленных выражений, помогающих проверить, верно ли решена задача. Приводятся примеры заданий на формирование у младших школьников умений решать и проверять задачи на нахождение четвертого пропорционального.

*Ключевые слова:* задачи на нахождение четвертого пропорционального, проверка задач на нахождение четвертого пропорционального, математика, начальная школа.

*Annotation.* The article reveals the issues of formation of the ability of younger schoolchildren to solve problems to find the fourth proportional in mathematics lessons. The content, types and stages of work on tasks of this type are considered. The features of the stage of checking the solution of problems for finding the fourth proportional are revealed. Using the example of a specific task, the methods of estimating, correlating the result obtained with the condition of the problem, composing and solving the inverse problem, solving the problem in another way and finding out the meaning of the compiled expressions that help to establish whether the problem has been solved correctly are described. Examples of tasks for the formation of junior schoolchildren's skills to solve and check problems for finding the fourth proportional are given.

*Key words:* tasks for finding the fourth proportional, checking tasks for finding the fourth proportional, mathematics, elementary school.

**Введение.** Одним из важных умений для младшего школьника которое формируется на уроках математики – умение решать текстовые задачи. В начальной школе учащиеся знакомятся с различными типами текстовых задач, в том числе и с задачами на нахождение четвертого пропорционального [4].

Это задачи с тройками пропорциональных величин, где одна величина, по условию является постоянной, а две другие переменные, причем даны два значения одной переменной величины и одно значение другой переменной величины, второе необходимо найти.

В этой связи младшему школьнику для успешного освоения учебной программы по математике необходимо научиться решать задачи на нахождение четвертого пропорционального.

**Изложение основного материала статьи.** В задачах на нахождение четвертого пропорционального могут встречаться следующие тройки взаимосвязанных величин: цена, количество, стоимость; расход на единицу, количество, общий расход; масса предмета, количество, общая масса; производительность, время, работа; скорость, время, расстояние и другие тройки пропорциональных величин [1].

Можно выделить шесть видов таких задач, четыре из которых с прямой пропорциональной зависимостью и две с обратной пропорциональной зависимостью. Все эти виды встречаются в курсе математики начальной школы. Основным методом решения таких задач является – арифметический.

Рассмотрим задачи каждого вида [3].

Краткую запись условия задач первого вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
постоянная	□	□
	□	?

Пример задачи вида 1. Мама сварила 12 литров малинового варенья и разлила его в 6 одинаковых банок. Сколько литров варенья должна сварить мама, чтобы его можно было разлить в 8 таких банок?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
постоянная	6 б.	12 л
	8 б.	?

Краткую запись условия задач второго вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
постоянная	□	□
	?	□

Пример задачи вида 2. Если мама сварит 12 литров малинового варенья, то ей понадобятся 6 одинаковых банок чтобы его разлить. Сколько таких банок понадобится маме, чтобы разлить 16 литров малинового варенья?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
постоянная	6 б.	12 л
	?	16 л

Краткую запись условия задач третьего вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
□	постоянная	□
□		?

Пример задачи вида 3. Мама сварила 12 литров малинового варенья и разлила его в двухлитровые банки. Сколько малинового варенья должна сварить мама, чтобы она смогла разлить его в такое же количество трехлитровых банок?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
2 л	постоянное	12 л
3 л		?

Краткую запись условия задач четвертого вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
□	постоянная	□
?		□

Пример задачи вида 4. Мама сварила 12 литров малинового варенья и разлила его в двухлитровые банки. Какой должен быть объем банки в литрах чтобы мама смогла разлить 18 литров сваренного малинового варенья, если известно, что количество банок будет такое же?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
2 л	постоянное	12 л
?		18 л

Краткую запись условия задач пятого вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
□	□	постоянная
□	?	

Пример задачи вида 5. Мама сварила малиновое варенье. Если она начнет разливать его в двухлитровые банки, то ей потребуется 6 таких банок. Сколько трехлитровых банок потребуется маме, чтобы разлить сваренное малиновое варенье?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
2 л	6 б.	постоянная
3 л	?	

Краткую запись условия задач шестого вида можно представить в виде следующей таблицы:

1 величина	2 величина	3 величина
□	□	постоянная
?	□	

Пример задачи вида 6. Мама сварила малиновое варенье. Если она начнет разливать его в двухлитровые банки, то ей потребуется 6 таких банок. Какой должен быть объем банки в литрах чтобы мама смогла разлить сваренное малиновое варенье в четыре одинаковых банки?

Емкость 1 б.	Количество	Общая емкость
2 л	6 б.	постоянная
?	4 б.	

В работе над текстовой задачей любого типа, в том числе и задачей на нахождение четвертого пропорционального выделяют четыре этапа: работа с условием задачи, поиск решения задачи (разбор), запись решения и проверка решения. Рассмотрим особенности этапа проверки решения задач на нахождение четвертого пропорционального [2]. Назначение этого этапа – установить правильность или ошибочность выполненного решения.

Известно несколько приемов, помогающих установить, верно ли решена задача. К ним относятся прикидка, соотнесение полученного результата с условием задачи, составление и решение обратной задачи, решение задачи другим способом и выяснение смысла составленных выражений.

Покажем основные приемы проверки решения задач на нахождение четвертого пропорционального на примере следующей задачи.

Задача 1. 4 карандаша стоят 24 рубля. Сколько стоят 6 таких же карандашей?

*Первый прием* проверки решения задач – прикидка. Прикидка – это прогнозирование правильности результата, то есть до решения задачи устанавливается граница ответа.

Заполним таблицу по условию задачи 1.

Цена	Количество	Стоимость
одинаковая	4 к.	24 р.
	6 к.	?

До решения задачи младшие школьники рассуждают:

– За 6 карандашей заплатят больше или меньше, чем 24 рубля? (Больше, чем 24 рубля).

Установлены границы ответа: от 24 рублей и более.

Способ решения этой задачи называется *приведение к единице*, т. е. сначала находят цену (сколько стоит *один* предмет, вещь, изделие, в данном случае 1 карандаш)

1)  $24:4 = 6$  (р.) – цена карандаша

2)  $6 \cdot 6 = 36$  (р.) – стоимость шести карандашей

После решения задачи выясняют: полученный результат 36 рублей больше, чем 24 рубля или меньше? (Больше, чем 24 рубля.) Значит, задача решена верно.

*Второй прием* проверки – решение задач другим способом.

Типовые задачи часто решают *способом отношений*. Однако в начальной школе учащиеся не могут оперировать с дробными числами и не всегда можно использовать этот способ решения. Например, в данной задаче чтобы узнать во сколько раз во второй раз карандашей купили больше чем в первый нужно  $6:4$ , получаем дробное число 1,5. Однако если изменить в условии задачи 1 6 карандашей на 8, получаем следующую задачу.

Задача 2: 4 карандаша стоят 24 рубля. Сколько стоят 8 таких же карандашей?

Заполним таблицу по условию задачи 2.

Цена	Количество	Стоимость
одинаковая	4 к.	24 р.
	8 к.	?

Запишем решение.

1)  $8:4 = 2$  (р.)

2)  $34 \cdot 2 = 48$  (р.)

Сначала находят, во сколько раз карандашей, купленных во второй раз больше, чем карандашей, купленных в первый раз. Для этого 8 делят на 4 и получают, что во второй раз карандашей купили в 2 раза больше. Если карандашей купили в 2 раза больше, следовательно, и заплатили за них тоже в 2 раза больше. Значит стоимость 24 рубля увеличится в 2 раза и составит 48 рублей. Решая задачу каждым из способов получили одинаковый ответ 48 рублей.

Если задача решена другим способом и при этом получен тот же самый ответ, то задача решена верно.

*Третий прием* проверки – составление и решение задачи обратной данной.

К задаче 1 можно составить несколько обратных задач.

Первая, в ней неизвестным является первая стоимость: 6 карандашей стоят 36 рублей. Сколько стоят 4 таких же карандаша?

Решение этой задачи выглядит так:

1)  $36:6 = 6$  (р.) – цена карандаша

2)  $6 \cdot 4 = 24$  (р.) – стоимость четырех карандашей

Действительно, в прямой и обратной задаче 4 карандаша стоят 24 рубля. Значит решение верно.

Вторая задача, в ней неизвестным является второе количество: 4 карандаша стоят 24 рубля. Сколько таких же карандашей можно купить на 36 рублей?

Третья задача, в ней неизвестным является первое количество: 6 карандашей стоят 36 рублей. Сколько таких же карандашей можно купить на 24 рубля?

Аналогично работают и с другими обратными задачами.

Если при решении составленной обратной задачи получается значение величины, совпадающее с соответствующим значением в прямой задаче, значит прямая задача решена верно.

*Четвертый прием* проверки – определение смысла составленных выражений (действий).

Анализ решения ученика:

1)  $24:6 = 4$  (р.)

2)  $24+4 = 28$  (р.)

– Прочитайте первое действие (Частное 24 и 6 равно 4).

– Что показывают числа 24 и 6? (24 рубля – стоимость 4 карандашей, купленных в первый раз, 6 – количество карандашей купленных во второй раз).

– Что показывает частное 4? (частное стоимости 4 карандашей, купленных в первый раз и 6 – количество карандашей купленных во второй раз) Эта сумма смысла не имеет. Значит, задача решена неверно.

Приведем примеры заданий на формирование у младших школьников умений решать и выполнять проверку решения задач на нахождение четвертого пропорционального.

1. Незнайка решил устроить выставку портретов своих друзей. Для этого взяв краски у Тюбика он принялся за работу. На рисование одного портрета он тратил одинаковое количество времени. Портреты Знайки и Пилюлькина он нарисовал за 1 час. Сколько у него ушло времени для того чтобы подготовить портреты 9 своих друзей? Реши задачу и запиши решение по действиям.

2. Гунька и Незнайка решили устроить соревнования в беге от дома Незнайки до дома Гуньки. Незнайка пробежал это расстояние со скоростью 150 м/мин за 7 минут, Гунька пробежал за 14 минут. С какой скоростью бежал Гунька? Реши задачу составив к ней краткую запись в виде таблицы.

3. Пончик за 15 пончиков с повидлом заплатил в кафе Цветочного города 105 рублей. Сколько таких же пончиков он сможет купить на 119 рублей? Реши задачу составив числовое выражение.

4. Доктор Медунца заготовила мед для лечения больных и начала разливать его оказалось, что ей понадобилось 3 двухлитровые колбы. Сколько трехлитровых колб ей понадобится, чтобы разлить заготовленный мед? Реши задачу и выполни к ней проверку используя прием прикидки.

5. После уроков поэта Цветика Незнайка решил написать 12 стихотворений о жителях Цветочного города на это у него ушло 36 минут. Сколько он сможет написать стихотворений за 75 минут, если на написание одного стихотворения у него уходит одинаковое количество времени? Реши задачу и выполни к ней проверку используя прием соотнесения полученного результата с условием.

6. Сиропчик из 10 кг клубники получает 5 кг своего любимого клубничного сиропа. Сколько килограммов сиропа у него получится из 20 кг клубники собранной в саду? Составь для задачи все обратные для нее и реши одну из них.

7. Незнайка взяв инструменты и одинаковые доски у Винтика и Шпунтика смастерил 3 кормушки для птиц потратив при этом 12 досок. Сколько таких досок потребуется Незнайке чтобы смастерить 6 таких кормушек? Реши задачу двумя способами.

8. Кнопочка решила сшить своим друзьям одинаковые костюмы для праздничного вечера. Из 15 метров ткани у нее получилось 5 костюмов. Сколько таких костюмов сможет сшить Кнопочка из 345 метра ткани. Оля решила эту задачу и записала свое решение:

1)  $345 - 15 = 330$  (м) на столько ткани потратят больше

2)  $5 + 330 = 335$  (к.) сможет сшить Кнопочка

Верно ли Оля решила задачу? Свой ответ обоснуй. В случае неверного решения исправь ошибки.

9. Знайка разложил одинаковые по размеру книги на одинаковые полки и оказалось, что на 7 полках поместилось 84 книги. Сколько книг у Знайки стоит на трех таких полках? Можно ли решить данную задачу разными способами?

10. Гусли создал оркестр из коротышек-музыкантов. В четырех оркестрах с таким же числом музыкантов 28 коротышек. Сколько музыкантов коротышек будет в 7 таких оркестрах? Сколько задач обратных данной можно составить? Сформулируй одну из них.

11. Составь задачу на нахождение четвертого пропорционального для величин время, работа, производительность условие которой будет соответствовать следующей таблице:

1 величина	2 величина	3 величина
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	постоянная
?	<input type="checkbox"/>	

12. Составь задачу на нахождение четвертого пропорционального для величин время, скорость, расстояние условие которой будет соответствовать следующей таблице:

1 величина	2 величина	3 величина
постоянная	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	?	<input type="checkbox"/>

13. а) На курс лечения коротышки Пилюлькин тратит обычно 18 капсул с касторкой. Капсулы с касторкой хранятся в упаковках. Известно, что в 7 упаковках 42 капсулы касторки. Сколько упаковок касторки тратит Пилюлькин на лечение одного коротышки?

б) Винтик и Шпунтик для изготовления скамеек в парк Цветочного города заказали в Зеленом городе 84 болта. В 5 одинаковых коробках находятся 35 болтов. Сколько таких коробок с болтами заказали Винтик и Шпунтик?

в) Синеглазка для украшения столов на праздник в честь путешественников собрала одинаковые букеты. Оказалось, что в 8 букетах 72 василька. Сколько ей нужно будет собрать васильков для 14 таких же букетов?

г) Собака Пулька очень любит консервы с паштетом и может съесть их очень много. За 3 минуты она успевает съесть 6 таких консервов. За какое время Пулька сможет съесть 13 консервов, если будет поедать их с одинаковой скоростью?

Реши задачи. К какому из шести видов задач на нахождение четвертого пропорционального относятся данные задачи?

**Выводы.** Обучение младших школьников решению задач на нахождение четвертого пропорционального должно осуществляться с включением заданий для самопроверки направленных на формирование умений решать и проверять все шесть видов задач данного типа в условии которых используются всевозможные тройки пропорциональных величин. Задания для самопроверки должны мотивировать детей к необходимости изучения математики и связать теорию с практикой решения конкретных жизненных ситуаций.

#### Литература:

1. Демидова, Т.Е Теория и практика решения текстовых задач: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Е Демидова, А.П. Тонких. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.

2. Истомина, Н.Б. Математика: Задачи. Нестандартные подходы к решению. Учеб. пособие для учащихся 4 класса общеобразовательных организаций / Н.Б. Истомина, Т.В. Смолеусова, Н.Б. Тихонова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2018. – 48 с.

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

4. Швецова, Р.Ф. Построение современного урока математики в начальной школе / Р.Ф. Швецова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 372-374

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления, информационных технологий и гуманитарных дисциплин Алборова Светлана Заурбековна  
 ЧОУ ВО «Владикавказский институт управления» (г. Владикавказ);  
 доктор педагогических наук, профессор Зенкина Светлана Викторовна  
 ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Мытищи);  
 старший преподаватель Смыслова Галина Александровна  
 АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт» (г. Видное);  
 преподаватель  
 НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва)

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Рассмотрены некоторые проблемы, могущие возникнуть по ходу цифровизации системы высшего образования в нашей стране. Непосредственно перед обращением к данному предмету производится анализ текущей образовательной ситуации в Российской Федерации. На его основе доказывается актуальность соответствующих проблем и, следовательно, поисков путей их решения. Далее изучаются такие проблемы цифровизации соответствующего сегмента образования, как возможность деформации мышления, мировоззрения и системы ценностных ориентаций обучающихся под влиянием цифровизации образовательного процесса; «избыточный цифровой оптимизм»; вероятность её подмены оцифровкой; риск диктата разработчиков цифровых образовательных средств. Предлагаются наиболее эффективные, на взгляд автора, пути их решения.

*Ключевые слова:* высшее образование, цифровизация высшего образования, риски цифровизации высшего образования, студент, преподаватель.

*Annotation.* Some problems that may arise in the course of the higher education system digitalization in our country are considered. Immediately before applying to this subject, an analysis of the current educational situation in the Russian Federation is carried out. On its basis, the relevance of such problems and, consequently, the search for ways to solve them is proved. Further, the problems of the relevant education segment digitalization studied, such as the students thinking, worldview and the value orientations system deformation possibility under the educational process digitalization influence; «excessive digital optimism»; the probability of its substitution by digitization; the risk of the digital educational tools developers dictate. The most effective, in the author's opinion, ways of solving them are proposed.

*Key words:* higher education, digitalization of higher education, risks of digitalization of higher education, student, teacher.

**Введение.** Роль цифровых технологий во всех сферах жизни человеческого общества неуклонно растёт (Н.Ю. Блохина, Т.О. Гордеева, Г.А. Кобелева, А.Е. Пальтов, О.П. Черных, О.А. Шляпникова). Данная тенденция, в свою очередь, способствует трансформации их значения в образовательном процессе, осуществляемом в пространстве современных российских вузов [2, С. 396].

При рассмотрении перспектив цифровизации с точки зрения дальнейшего поступательного развития системы отечественного высшего образования более рельефно проступает ряд проблем [11, С. 34]. Поиском решения некоторых из них посвящена данная статья.

**Изложение основного материала статьи.** В связи с темой настоящего исследования в первую очередь следует упомянуть о такой негативной тенденции, как возможность деформации мышления, мировоззрения и системы ценностных ориентаций обучающихся под влиянием цифровизации образовательного процесса [1, С. 213-214]. Риски соответствующих изменений в основном связаны со следующими факторами:

- формирование у будущих профессионалов технократического мышления, в структуре которого средства зачастую преобладают над целью, а техника, соответственно, над человеком;
- складывание у студентов представлений о возможности делегирования значительной части своих будущих профессиональных функций сложным техническим системам, что, в свою очередь, может привести к обесцениванию значения формирования профессиональных навыков и профессионализма (Е.М. Авласович, М.В. Васюкова, А.В. Зинич, О.З. Кузнецова, В.М. Помогаев, Ю.Н. Ревякина, Н.Д. Скосырева);
- утрата участниками образовательного процесса способности к критическому мышлению на фоне информационного шума, характерного для цифровой эпохи [6, С. 62].

Для минимизации соответствующих рисков администрации, преподавателям и методистам российских вузов следует при планировании учебно-воспитательного процесса уделить повышенное внимание следующим аспектам:

- формирование у учащихся представлений о целевых, структурно-содержательных и морально-ценностных составляющих информации (Ю.А. Зубок, Д.Л. Константиновский, Г.А. Чередниченко, В.И. Чупров);
- развитие у студентов системы умений и навыков, связанных с её эффективным поиском, анализом и оценкой (А.А. Азаров, Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, Р.В. Пырма, А.В. Синяков).

Следующую проблему мы можем условно обозначить как «избыточный цифровой оптимизм» [9, С. 26]. Суть её состоит в явно преувеличенной оценке возможностей цифровой образовательной среды, встречающейся в ряде современных российских вузов (Д.Л. Константиновский, В.И. Разумов, Н.Д. Скосырева). Обратной её стороной естественным образом выступает недооценка значимости человеческого фактора в ходе профессиональной подготовки на ступени ВО [6, С. 63]. Результатом является существенная редукция роли и места педагога, наблюдающаяся уже на этапе проектирования образовательного процесса.

Действительно, широкая реализация цифровых форм организации учебной деятельности ведёт к изменению роли преподавателя в образовательном процессе. В то же время повышается значение самообучения студентов с использованием цифровых технологий [1, С. 214]. И автор, конечно, не ставит целью опровержение этих объективных тенденций или освещение их в исключительно негативном свете. Однако при этом необходимо отметить, что цифровая образовательная среда, система онлайн-курсов и иные образовательные ресурсы ни в коем случае не должны рассматриваться как самодостаточные средства, использование которых само по себе позволяет обеспечить высокую эффективность подготовки кадров на ступени вузовского образования.

Доказательством этого служит ситуация, при которой в странах, опережающих Российскую Федерацию в плане развития цифровых образовательных технологий, надежды на переход к массовому образованию, реализуемому исключительно в цифровой среде, не оправдались [10, С. 65]. Действительно, согласно исследованию, проведённому учёными Пенсильванского университета в 2013 г., из всех пользователей, зарегистрированных на сетевом образовательном

ресурсе Coursera менее 70% просмотрели хотя бы одну лекцию, доля же тех, что прошли весь курс, не превышает 10% [10, С. 68].

Таким образом, реализация модели обучения «от человека к человеку» и в перспективе должна оставаться основным направлением развития процесса подготовки высококвалифицированных кадров в нашей стране. При большой пользе, которую несёт с собой использование цифровых образовательных технологий она остаётся самой эффективной формой обучения, в т.ч. при использовании инновационных методик, подразумевающих широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) [6, С. 67].

В свою очередь, для сохранения баланса между традиционными и инновационными формами обучения следует создавать педагогические условия, благоприятствующие формированию у обучающихся компетенций, позволяющих эффективно и рационально использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями [8, С. 121-122]. Это позволит снизить риск превращения обучения с их широким применением в суррогат такового (И.Л. Авдеева, А.А. Аксютин, С.Д. Бодрунов, В.Г. Буданов, А.А. Вицен, А.В. Кешелава, Ж.В. Мекшенева).

Далее, в ходе цифровизации высшего образования в нашей стране существует вероятность её подмены оцифровкой [14, С. 1].

В отличие от цифровой, «оцифрованной» образовательной среде изначально присуща недостаточно высокая эффективность [5, С. 131]. Её характеризуют следующие черты:

- использование традиционных дидактических элементов образовательного процесса в оцифрованном виде без внесения каких-либо принципиальных изменений [4, С. 43-44];
- полное отсутствие научно-методического осмысления первых двух пунктов.

Как видим, основу «оцифрованной» образовательной среды вуза составляет эмпирический подбор наличного содержания, форм и методов осуществления учебно-воспитательного процесса вкупе с и наиболее доступными ИКТ [14, С. 3-4].

Оцифрованный учебник, например, по существу представляет собой традиционный учебный текст, переведённый в электронный вид. В некоторых ситуациях его применение может повысить учебную мотивацию современных студентов. Однако эта мотивация, в любом случае, будет характеризоваться краткосрочностью и преимущественно внешними проявлениями (Т.А. Балакирева, Д.Е. Добринская, А.Н. Колосков, С. Лэш, Т.С. Мартыненко, Дж. Урри). Стратегия же учебной деятельности с таким учебником не меняется [6, С. 70].

При отсутствии достоинств электронного учебника оцифрованному присущи его недостатки:

- Во-первых, повышается нагрузка на зрение учащихся.
- Во-вторых, при работе с ним многие преподаватели самоустраиваются из образовательного процесса.

Доверяя возможностям оцифрованного учебника, они освобождают место для диалога, реализуемого в системе «учащийся – компьютер» [9, С. 27].

При планировании, организации и реализации учебного процесса его участникам следует помнить, что в отличие от «оцифрованной» среды, цифровая предполагает глубокое переосмысление и модернизацию всех форм учебной деятельности. Речь должна идти не об улучшении отдельных её аспектов посредством внедрения ИКТ, но об изменении самой концепции образовательного процесса с соответствующими глубокими преобразованиями его содержательной стороны, организации, методологии и инструментальной базы [4, С. 48].

Риск «оцифровки» образования следует рассмотреть также на примере учебной и производственной практики. В данном случае это означает, что на основе более или менее широкого использования метацифровых технологий (тренажёры, симуляторы) процесс формирования у студентов системы необходимых профессиональных и личностных компетенций переводится из реального профессионального контекста в виртуальный [8, С. 121].

Соответственно, педагогическим работникам, отвечающим за прохождение будущими специалистами практик, не следует забывать, что основными их целями являются:

- освоение учащимися компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной и иных видов деятельности в ближайшем будущем [7, С. 71];
- эффективное педагогическое сопровождение процессов профессионально-личностного самоопределения обучающихся (О.А. Моисеева, А.Р. Сафиуллин, В.А. Смирнова).

Их реализация в полной мере возможна только при условии органичного сочетания традиционных и инновационных образовательных технологий, требующего, в свою очередь, проведения специальных научных и методологических изысканий (С.В. Зенкина, Е.К. Герасимова, М.В. Федосеева) [7].

Ещё одна проблема, о которой необходимо поговорить в рамках данного исследования, – возможный риск диктата разработчиков цифровых образовательных средств [6, С. 68]. Он связан с на сегодняшний день явно недостаточной активностью сферы ВО как основного заказчика цифровых образовательных продуктов [3, С. 16]. Со своей же стороны их разработчики, зачастую не знакомые с основами планирования и организации образовательного процесса в современном вузе, склонны рассматривать соответствующую деятельность преимущественно в контексте предоставления услуг. По этой причине многие цифровые продукты, позиционируемые как образовательные, не ориентированы на достижение значимых педагогических целей. В ряде случаев они предназначены для выполнения второстепенных задач, не имеющих прямого отношения к целям обучения [7, С. 74].

Для решения этой проблемы в качестве основы для разработки цифровых образовательных продуктов должен быть положен принцип системного анализа. Анализировать при этом необходимо:

- потребности и цели субъектов образовательных отношений [13, С. 41];
- особенности протекания процесса цифровой трансформации в сфере образования;
- дидактические свойства различных образовательных технологий [3, С. 18];
- особенности планирования, организации и реализации учебно-воспитательного процесса в современном вузе.

Проведение такого анализа в полной мере представляется возможным при условии введения в штат российских ОО новой профессиональной позиции – методиста-архитектора цифровых средств обучения [12, С. 12-13]. Основной обязанностью данного специалиста должно стать выявление актуальных дефицитов практики учебного процесса и формирование соответствующих им технических заданий для разработчиков [13, С. 43].

Рассмотрев основные проблемы цифровизации в сфере высшего образования и наметив пути их решения, необходимо перейти к подведению итогов статьи.

**Выводы.** Таким образом, мы можем заключить, что с цифровизацией образовательного процесса в современном российском вузе во многом связана возможность деформации мышления, мировоззрения и системы ценностных ориентаций обучающихся. Минимизация соответствующих рисков предполагает повышенное внимание к следующим аспектам: формирование у них представлений о целевых, структурно-содержательных и морально-ценностных составляющих информации; развитие системы умений и навыков, связанных с её эффективным поиском, анализом и оценкой.

Ещё одна проблема – «избыточный цифровой оптимизм». Его суть состоит в явном преувеличении возможностей цифровой образовательной среды, встречающейся в ряде современных российских вузов. Обратная её сторона – недооценка значимости человеческого фактора в ходе профессиональной подготовки на ступени ВО. В данном случае следует помнить, что реализация модели обучения «от человека к человеку» в перспективе должна оставаться основным направлением развития процесса подготовки высококвалифицированных кадров в нашей стране.

При большой пользе, которую несёт с собой использование цифровых образовательных технологий данная модель остаётся самой эффективной формой обучения. Сохранение же баланса между ними предполагает создание педагогических условий, благоприятствующих формированию у обучающихся компетенций, позволяющих эффективно и рационально использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями.

В ходе цифровизации высшего образования в нашей стране существует вероятность её подмены оцифровкой. Следовательно, занимаясь планированием, организацией и реализацией учебного процесса, его участники должны помнить, что в отличие от «оцифрованной» среды, цифровая предполагает глубокое переосмысление и модернизацию всех форм учебной деятельности.

Ещё одна проблема – возможный риск диктата разработчиков цифровых образовательных средств. Он связан с на сегодняшний день явно недостаточной активностью сферы ВО как основного заказчика цифровых образовательных продуктов. В этой связи основой для разработки цифровых образовательных продуктов должен быть положен принцип системного анализа.

#### **Литература:**

1. Анализ влияния цифровизации на жизненные планы и ценности молодёжи / Н.Д. Скосырева, А.В. Зинич, В.М. Помогаев [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 213-216
2. Белявский, О.В. Эффективность системы грантовой поддержки научных исследований / О.В. Белявский // Пробелы в Российской законодательстве. – 2018. – № 4. – С. 395-399
3. Бердникова, Э.Н. Использование инновационных цифровых коммуникаций в образовательном процессе / Э.Н. Бердникова // Вестник современных исследований. – 2018. – № 10.5(25). – С. 16-18
4. Гилянова, М.Г. Достоинства и недостатки цифровизации образовательного процесса / М.Г. Гилянова // Вестник науки. – 2023. – № 3(60). – С. 41-49
5. Гиль, А.В. От информатизации к цифровизации образовательного процесса / А.В. Гиль, А.В. Морозов // Образование и право. – 2019. – № 12. – С. 129-135
6. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]. – Москва: РАНХиГС, 2020. – 98 с.
7. Зенкина, С.В. Организация учебно-проектной деятельности студентов по созданию чат-ботов как фактор формирования цифровых компетенций будущих педагогов / С.В. Зенкина, Е.К. Герасимова, М.В. Федосеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19. – № 3. – С. 224-238
8. Обухова, Л.Ю. Слияние академических и цифровых навыков при обучении студентов английскому языку в контексте multitasking / Л.Ю. Обухова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5(96). – С. 120-122
9. Потемкин, В.К. Новая экономика и учебно-методические основания её развития / В.К. Потемкин // Архитектура университетского образования: современные университеты в условиях единого информационного пространства. Сборник трудов III Национальной научно-методической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭУ, 2019. – С. 23-27
10. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – Москва: Академия, 2005. – 480 с.
11. Рябкина, В.М. Педагогические условия использования цифровых технологий как средства формирования мотивации у младших школьников к учебной деятельности / В.М. Рябкина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 34-36
12. Черныш, М.Ф. Цифровизация и неравенство / М.Ф. Черныш // ИНАБ. – 2021. – № 4. – С. 4-16
13. Яницкий, М.С. Психологические аспекты цифрового образования / М.С. Яницкий // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2019. – С. 38-43
14. Jiang, Y. The Application of Educational Informatization in English Teaching / Y. Jiang // IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering. – 2018. – Vol. 439. – Pp. 1-6

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и дошкольной психологии Алиева Малкани Адамовна**

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

**магистр 2 курса направления филологии Хутаева Седа Саидовна**

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

**доцент кафедры чеченской филологии Сельмурзаева Хеди Рамзановна**

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

### **РУССКО-ЧЕЧЕНСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье раскрыты особенности совершенствования устной речи при изучении русского и чеченского языков. Рассмотрены психологические аспекты восприятия информации учащимися в начальной школе с учетом специфики освоения ими навыков устной речи. Обозначены признаки билингвального подхода к звуковым элементам русского и чеченского языков со стороны учащихся. Определены различия в компетентностных подходах как при изучении данных языков, так и при восприятии информации учащимися с билингвальным типом мышления. Предложен инструмент для систематизации навыков устной речи учащимися в начальной школе при непосредственном участии профессорско-



преподавательского состава двух вузов Чеченской Республики. Обозначена важность проведения исследований в рамках данной темы для распространения положительного опыта в других регионах Российской Федерации.

*Ключевые слова:* учащиеся, начальная школа, русский язык, чеченский язык, устная речь, лексические единицы.

*Annotation.* The article reveals the peculiarities of improving oral speech in the study of Russian and Chechen languages. The psychological aspects of the perception of information by students in primary school are considered, taking into account the specifics of their development of oral speech skills. The signs of a bilingual approach to the sound elements of the Russian and Chechen languages on the part of students are indicated. The differences in the competence approach are determined both in the study of these languages and in the perception of information by students with a bilingual type of thinking. A tool is proposed for the systematization of oral speech skills by students in primary school with the direct participation of the teaching staff of two universities of the Chechen Republic. The importance of conducting research within the framework of this topic for the dissemination of positive experience in other regions of the Russian Federation is indicated.

*Key words:* students, elementary school, Russian language, Chechen language, oral speech, lexical units.

**Введение.** Совершенствование устной речи среди учащихся начальной школы определяет степень их готовности воспринимать в последующем языковые нормы. Для учащихся с билингвальным типом мышления навыки устной речи чрезвычайно важны, так как звуковое восприятие знаковых символов способствует нестандартному развитию их мышления. В этом аспекте русско-чеченский компонент является наглядным примером обстоятельства, которое существенно влияет на коммуникативные навыки учащихся в процессе восприятия двух языков, не идентичных по своей структуре, и их лексической составляющей.

Данный аспект частично раскрыт в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования и требует дополнительных методических разработок для педагогов, перед которыми стоит подобная важная задача [8]. Поэтому актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью углубленного изучения восприятия различий русского и чеченского языков учащимися начальной школы. Целью настоящей работы является определение специфики и предпосылок, которые в рамках педагогической деятельности гармонизируют восприятие двух языков учащимися с билингвальным типом мышления.

В частности, педагог Б.А. Хариханова указывает на значительную распространенность русских лексических единиц в устной речи чеченцев-билингвов, преимущественно проживающих на территории городских агломераций [9, С. 167]. Педагог М.Е. Алексеев рассматривает нестандартные подходы к изучению грамматики родного языка и второго языка, выступающего как основного в аспекте русско-чеченского компонента [9, С. 163]. Педагог, ученый М.А. Алиева считает совершенствование устной речи среди учащихся-билингвов основополагающей проблемой в процессе обучения русскому языку, так как существуют определенные препятствующие коммуникативные факторы, связанные со структурными различиями в русском и чеченском языках. Педагог также отметила различия между действительным уровнем знаний русского языка учащихся начальных классов, для которых чеченский язык является родным, и предписаниями образовательных стандартов в отношении качества освоения обозначенных навыков [1, С. 8].

**Изложение основного материала статьи.** Основная деятельность учащихся образовательных организаций фокусируется вокруг накопления объема знаний и необходимых навыков, пригодных для жизнедеятельности человека. В рамках обозначенного понимания функций образовательных организаций педагогическая деятельность состоит в классификации и систематизации представления учащихся об окружающих их социальных и природных явлениях.

Если рассматривать образовательный процесс учащихся в начальной школе, то его отличительной особенностью является словесный способ познания окружающей действительности, который проявляется в описательной части деятельности педагога. Учащиеся младших классов узнают об окружающей действительности новые факты из рассказов педагога, а также преимущественно аудио- и визуальных источников информации. Постепенно знания учащихся в начальной школе углубляются и расширяются, а затем объединяются в единую систему обобщенного характера.

Описательный способ восприятия информации является основой для повторения и закрепления учащимися новой информации, которая зачастую сопровождается заучиванием стихотворений, пересказом литературных произведений небольших объемов или их отрывков. Применяя устную речь в образовательном процессе, учащиеся не задумываются о смысловой нагрузке стихотворения или отрывка литературного произведения. Поэтому в задачу педагога входит разъяснение не только смысловой нагрузки, но также взаимосвязи описываемых явлений с другими природными или социальными аспектами [3, С. С.245].

Для совершенствования устной речи данный аспект является чрезвычайно важным, так как в начальной школе закладываются основы фонетического характера, в том числе элементы артикуляции изучаемого языка и характерных признаков правильного звучания. Таким образом, главенствующим компонентом образовательного процесса в начальной школе являются не только знания обобщенного характера, но и привитие основ правильной речи преимущественно родного языка.

Хотя основные навыки устной речи учащимися начальной школы осваиваются изначально в семье, более глубокое понимание произношения и речевых формулировок на родном языке формируется при участии педагога, который обладает достаточными педагогическими приемами для освоения учащимися информационно-коммуникативных и рефлексивных компетенций в отношении устной речи. Так как возрастной диапазон и особенности психики учащихся младших классов относят их к наиболее уязвимым слоям населения, то при развитии навыков устной речи педагог должен руководствоваться не оценочными параметрами в процессе исправления неправильного произношения, а инструментами, позволяющими ориентироваться на образцы правильного произношения. Таким образом, учащиеся адаптируются к наставнической роли педагога и беспрепятственно воспринимают языковые нормы как элемент познания окружающей действительности в коммуникативной форме.

Приоритетность правильного произношения лексических единиц определяет степень сложности содержательной части занятий, а также структуры и тематических направлений сопутствующих учебных пособий, предназначенных для изучения языка в начальной школе. Несмотря на преобладающее количество изобразительных форм учебного материала, все упражнения рассчитаны на развитие преимущественно устной речи, в рамках которой учащиеся получают навыки логического изложения мысли. Для достижения подобной компетенции языковой компонент является главенствующей составляющей в процессе коммуникации между педагогом и учащимися.

Следует отметить, что билингвальный компонент, при котором учащиеся одинаково функционируют на двух языках, к примеру, на русском и чеченском языках, способствует индивидуализации педагогического подхода. Под индивидуализацией в данном контексте понимается учет педагогом ключевых аспектов устной речи, которые присущи учащимся с билингвальным типом мышления. В частности, подразумеваются: имеющийся словарный запас; наличие выраженного акцента в пользу русского или чеченского языков; осведомленность о культурных элементах народов-носителей обозначенных языков; приоритетность применения в устной речи определенного языка и др.

Устная речь русского языка предполагает акустико-физиологические и акустико-артикуляционные характеристики, которые учащиеся начальной школы осваивают посредством соответствующих акустических и артикуляционных данных. Кроме того, для результативного освоения русского языка основополагающим является понимание учащимися этимологии слов, а также правильности их произношения и отличий их написания. Для развития навыков устной речи также немаловажно разъяснять учащимся морфологический состав определенных слов, особенно тех, которые являются исключением из правил, к примеру, молоко, корова, огурец, ворота и др.

Совершенствование устной речи при изучении русского языка и его применении требует от педагога привить учащимся понимание принципов чередования звуков и букв в аспекте фонетической системы. Таким образом, учащиеся в начальной школе получают первичные представления о фонетических стилях, а именно о полном и разговорном. В рамках разговорного стиля важно предоставить учащимся возможность интуитивно освоить мелодику языка, которая определяет разговорную и литературную форму межличностного общения [4, С. 252].

Педагогу необходимо учитывать особенности произносительного аппарата, который является персонифицированным элементом для каждого учащегося. Кроме того, произносительный аппарат зиждется на формировании корректного механизма дыхания и правильной работы гортанной полости рта. Соответственно, педагог прорабатывает элементы акустического спектра, в рамках которого учащиеся обращают внимание на специфику произносимых звуков на русском языке. Данный аспект особенно важен для произношения заимствованных слов, так как обозначенные лексические единицы могут встречаться, к примеру, в чеченском языке и предполагать иное звучание. Если проигнорировать непонимание учащимися разницы в звучании заимствованных слов в русском языке, то с высокой вероятностью может возникнуть сложность устранения многих элементов несовершенства устной речи, в частности, акцента.

Как в русском языке, так и в чеченском для учащихся с билингвальным типом мышления представляет особую важность ударение в словах, поэтому педагогу необходимо проводить на регулярной основе аналитическую работу гласных букв как минимум на примере одного изучаемого языка. В частности, необходимо проводить работу с гласными заднего ряда, смешанного ряда, а также в отношении оттенков и закономерностей гласных, которые относятся к ударным.

Как русский, так и чеченский языки предполагают совершенствование безударного вокализма, в рамках которого специфика произношения гласных также представляет особую важность, так как существует разнообразие фонетических характеристик в отношении такого вида гласных. Аналогичная работа предусмотрена для совершенствования согласных звуков.

Устный компонент в чеченском языке также предполагает коммуникативный принцип, который подразумевает активное совершенствование разговорной речи. Учащиеся в начальной школе при изучении чеченского языка проходят обучение путем прослушивания диалогов и несложных музыкальных произведений, участия в межличностном общении и чтении вслух отрывков произведений. В значительной степени результативность освоения устной речи чеченского языка осуществляется интуитивным путем, так как для билингвальных учащихся, проживающих на территории Чеченской Республики, восприятие звуков родного языка осуществляется с учетом генетического компонента. Данное обстоятельство существенно влияет на понимание последовательности употребления лексических единиц в синтаксической конструкции [7, С. 12].

Как и в русском языке, в процессе изучения чеченского языка учащиеся получают основные навыки применения фонетического и морфологического компонентов при словообразовании и формировании различных синтаксических конструкций. Общим аспектом изучения учащимися в начальной школе русского и чеченского языков является продолжительность процесса освоения этимологии слов и накопления основного словарного запаса. Другим общим компонентом изучения учащимися русского и чеченского языков является совершенствование навыков посредством упражнений, позволяющих освоить идентичные компетенции.

При этом следует отметить, что основная нагрузка как в русском, так и чеченском языках, приходится на первый класс, так как познавательный процесс осуществляется преимущественно в устной форме. Второй, третий и четвертый классы при изучении русского и чеченского языков в начальной школе также совпадают в отношении освоения орфографических и грамматических норм указанных языков. Однако существенным отличием является неоднородность образовательной программы и количество учебных часов, отведенных на изучение русского и чеченского языков в образовательных организациях Чеченской Республики. Хотя преимущественное количество учебного времени отводится изучению русского языка, познавательный процесс при изучении чеченского языка компенсируется в достаточной степени также практикой в семье и языковой среде.

Если при изучении русского языка приоритетное внимание уделяется этимологии и комбинации орфоэпических элементов лексических единиц, то при изучении чеченского языка и освоении устной речи внимание акцентируется преимущественно на различиях гласных и согласных звуков и букв, произношению отдельных слов и синтаксических конструкций, что отражается в необходимости совершенствования вопросительных, а также побудительных реплик – реакций. Широкое применение в чеченском языке для обучения в начальной школе получили речевые образцы, на основе которых учащиеся осваивают навыки изложения мысли и кратких ответов на вопросы.

Другим отличием изучения чеченского языка от педагогического подхода к изучению русского языка является системный переход от отдельных звуков к комбинации звуков, затем – от комбинации звуков к буквам. При этом данная работа осуществляется педагогом непосредственно до изучения содержательной части букваря. Таким образом, если при изучении русского языка прослеживается переход от информационно-коммуникативной компетенции к освоению рефлексивной компетенции, то при изучении чеченского языка, наоборот, учащиеся изначально осваивают рефлексивную компетенцию, а затем переходят к информационно-коммуникативной компетенции.

Существующие педагогические подходы при изучении русского и чеченского языков в начальной школе способствуют гибкости мыслительного процесса среди учащихся и формированию значительного количества нейронных связей, которые в последующем можно классифицировать и систематизировать в информацию любой сложности и содержания. Поэтому предлагается совместными усилиями Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. КадYROва» (ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. КадYROва») разработать специальную рабочую тетрадь для освоения устной речи русского и чеченского языков учащимися младших классов [5], [6]. Данная рабочая тетрадь может включать специальные упражнения на развитие коммуникативных навыков и правильного произношения с учетом билингвального типа мышления обозначенных учащихся и результатов психологических и педагогических исследований профессорско-преподавательского состава данных вузов.

Совершенствование устной речи при изучении учащимися начальных классов русского и чеченского языков может представлять уникальный опыт для обучения учащихся с аналогичным типом мышления в других регионах Российской Федерации. Устная речь является не только языковым компонентом, но также составляющей фольклорного направления

всех этносов, проживающих в регионах страны. Соответственно, разработка и внедрение рабочей тетради для совершенствования учащимися начальных классов навыков устной речи может существенно отразиться на их успеваемости в будущем и результативности применения коммуникативных навыков.

**Выводы.** Таким образом, отметим, несмотря на то, что русско-чеченский компонент как предмет встречается в исследованиях не так часто, данная тема заслуживает полноценного развития. Изучение особенностей освоения устной речи учащимися с билингвальным типом мышления в начальной школе в действительности является актуальной проблемой не только для этнически направленных образовательных организаций, но также для учебных заведений всех уровней вне зависимости от углубленного профиля подготовки. Причина состоит в том, что в каждом классе каждой образовательной организации в силу многонациональности Российской Федерации обучаются учащиеся с билингвальным типом мышления.

#### **Литература:**

1. Алиева, М.А. Первоначальное обучение русской устной речи учащихся в условиях чечено-русского двуязычия: автореферат канд.пед.наук: 13.00.02 / Алиева Малкани Адамовна. – Махачкала, 2014. – 27 с.
2. Алексеев, М.Е. Русский язык в чеченской школе / М.Е. Алексеев, А.И. Халидов // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2010. – №2. – С. 162-168
3. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1986. – 336 с.
4. Матусевич, М.И. Современный русский язык. Фонетика: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / М.И. Матусевич. – Москва: Просвещение, 1976. – 288 с.
5. Официальный сайт Чеченского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://chspu.ru/> (дата обращения: 10.06.2023).
6. Официальный сайт Чеченского государственного университета им. А.А. Кадыров сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=liqn471g7r978076229/> (дата обращения: 10.06.2023).
7. Примерная основная образовательная программа по чеченскому языку и литературному чтению. 1-4 классы / Сост.: Эдилов С.Э. – Грозный: АО «Издательско-полиграфический комплекс «Грозненский рабочий», 2016. – 48 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389561/?ysclid=lirtx9zvjh445293758](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/?ysclid=lirtx9zvjh445293758) (дата обращения: 10.06.2023).
9. Хариханова, Б.А. Интеркаляция в чеченской речи билингвов / Б.А. Хариханова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2009. – №4. – С. 166-169

Педагогика

УДК 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Алимсакаева Рита Кочаровна

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

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Одной из первостепенных проблем обучения русскому языку является формирование лексического запаса учащихся. Ученики начальных классов обычно используют ограниченное количество лексических единиц в своей речи. Обогащение словарного запаса языка – важнейший этап в дальнейшем образовании и развитии личности ребенка. Это определило обращение к проблемам изучения иноязычной лексики в начальной школе. В последнее время можно заметить возрастание интереса к заимствованной лексике. Это связано с научно-техническим прогрессом, расширением языковых контактов и взаимодействием различных лингвокультур. В статье рассмотрены особенности работы над иноязычной лексикой в начальной школе. Показаны лексико-грамматические ошибки, с которыми могут столкнуться ученики начальных классов. Предложены критерии работы над иноязычной лексикой в начальной школе. Для успешного усвоения лексических заимствований в начальных классах важно организовать специальное обучение, основанное на базе перечисленных критериев.

*Ключевые слова:* иноязычная лексика, критерии работы над иноязычной лексикой.

*Annotation.* One of the primary problems of teaching the Russian language is the formation of the lexical stock of students. Primary school students usually use a limited number of lexical units in their speech. The enrichment of the vocabulary of the language is the most important stage in the further education and development of the child's personality. This determined the appeal to the problems of studying foreign language vocabulary in elementary school. Recently, one can notice an increase in interest in borrowed vocabulary. This is due to scientific and technological progress, the expansion of language contacts and the interaction of various linguistic cultures. The article discusses the features of working on foreign language vocabulary in elementary school. Lexical and grammatical errors that primary school students may encounter are shown. The criteria for working on foreign language vocabulary in primary school are proposed. For the successful assimilation of lexical borrowings in primary school, it is important to organize special training based on the listed criteria.

*Key words:* foreign language vocabulary, criteria for working on foreign language vocabulary.

**Введение.** В основном иноязычные слова просачиваются в нашу речь из телевидения, радио, прессы и научной литературы. Часто заимствованные слова используют в неоправданных случаях, без учета лексического значения, или вовсе не воспринимаются собеседниками. Изучение иноязычных слов обогащает словарный запас учащихся, помогает сформировать лексически грамотную речь.

Использование иноязычных заимствований – это активный и социально значимый процесс, который происходит в современном русском языке. Такой процесс негативно влияет на формирование и развитие языковых умений учащихся.

Многие известные ученые-лингвисты как за рубежом, так и в нашей стране занимались изучением заимствования новых слов как языкового процесса и возникающими в результате его новых лексических единиц. Особенно энергично их изучение началось в конце 19 начале 20 столетий.

Основания иноязычного заимствования изучали такие лингвисты, как Л.П. Крысин, Е.Э. Биржакова, А.Е. Супрун, В.М. Аристова, Н.С. Валгина и другие.

Большая часть ученых считает основными экстралингвистическими факторами заимствования, наличие:

- а) исторических контактов и наличие определенных связей двуязычия;
- б) необходимости названий новых предметов, процессов и явлений;
- в) новаторства нации в какой-либо отдельной сфере деятельности;

- г) экономии языковых средств;
- д) языкового снобизма, моды на иностранные слова;
- е) коммуникативной актуальности понятия и соответствующего ему слова.

Е.Э. Биржакова отмечает: «тенденции подобного рода не всегда лежат в плане чистой подражательности или моды, что главным побудительным мотивом зачастую выступают потребности изучения явления путём сравнения и сопоставления подобного, потребности практической или научной информации в условиях расширившихся, общеевропейских горизонтов общественного бытия» [1].

**Изложение основного материала статьи.** Русская речевая система не имеет некоторые звуки в иноязычных словах на русском языке. Благодаря процессу заимствования эти звуки стали русскими. Например, в русском языке нет придыхательного звука *h*, он заменяется на *х* или *г*: хоккей (англ. hockey), холл (англ. hall), хулиган (англ. hooligan), гетман (польск. hetman) и др. В исходных словах звук *h* иногда бывает едва ощутим. Очевидно поэтому он исчез в некоторых словах: история (греч. histori), ипподром (греч. hippodromes) и др.

Еще одним примером может служить такой пример, что в французском и немецком языках есть гласный звук, чтобы произнести который необходимо округлить губы, как будто произносишь русский *у*, при этом попытаться произнести *и*. Получается, что этот звук средний между *у* и *и*, и передаётся в немецком как *й*, а во французском – как *и*. Осваивая иноязычное слово со звуком *й*, мы обычно замещаем его звуком *у* (на письме после мягкой согласной – *ю*): костюм (франц. costume), этюд (франц. etude). Реже и превращается в русском в *и*: первое и тюркского слова *usim* передано в русском как *и*, второе – как *у(ю)* – изюм (правда, в русских говорах Средней Азии можно услышать *юзюм*).

Согласно фонетическим законам русского языка, звонкие согласные в языке-источнике в русском языке оглушаются: французские слова *etage*, *polonaise*, *devise* произносятся со звонким согласным на конце, русские слова *этаж*, *полонез*, *девиз* имеют в конце слова (в им. и вин. пад. ед. числа) соответствующий глухой согласный (*ш*, *с*).

Русское произношение характеризуется так называемым аканьем, т.е. произношением [о], как *а* в первом предударном слоге. Так же начинают произноситься и приходящие в русский язык иноязычные слова: портмоне (фр. porte-monaie), фонарь (греч. phanar(i)on), хотя, на самом деле, аканье не свойственно многим иностранным языкам.

Фонетическое освоение многих заимствованных слов заключается, прежде всего, в том, что согласный, который в языке-источнике перед звуками *э(е)* звучит твёрдо, в русском смягчается. Например: театр как *тэатр*, ректор как *рэктор*, портрет – как *портрэт*.

Во многих западноевропейских языках есть так называемое среднее европейское *L*. Оно не такое мягкое, как *л'* в русском слове *люблю*, но и не такое твёрдое, как *л* в слове *лодырь*. В результате процесса фонетического освоения среднее *L* в заимствованных словах становится либо твёрдым: *лампа* (франц. lampe), *класс* (с латинск. classis), либо мягким *муляж* (франц. moulage), *люк* (голланд. luik).

Мы перечислили, разумеется, не все случаи, не все типы фонетического освоения заимствованных слов. Но и этих примеров вполне достаточно, чтобы понять те звуковые изменения, которые для понимания тех звуковых изменений, которые происходят при процессе заимствования слов.

Иногда звуковое освоение заимствованных слов занимает довольно длительный период времени. До сих пор некоторые иностранные слова в русском языке освоены не полностью.

Графическое освоение заимствованного слова – это передача его русскими буквами в письменном виде средствами русского алфавита.

Русские слова, вошедшие в русскую лексику из иностранных языков, сразу приобретут графический вид русского языка. Однако иногда графическое преимущество иностранного слова проявляется в течение определенного периода времени: какое-то время слово не передается русским алфавитом, сохраняя при этом внешний вид иностранного языка на алфавите. Многие латиноамериканские и греческие языки уже давно согласованы в наших словарях (минимум, максимум, альма матер, постфактум, постскриптум и т.д.) Для передачи такого рода слов давно используется кириллическая передача. Графическое владение словом тесно связано с владением словом.

Эффективное распознавание слов зависит от способности преодолевать конкуренцию со стороны перекрывающихся слов. Характер наложения зависит от способа ввода: произносимые слова имеют временное наложение на другие слова, в которых фонемы находятся в одних и тех же позициях, тогда как написанные слова имеют пространственное наложение на другие слова с буквами в тех же местах.

Эффективное использование языка зависит от быстрого и точного распознавания слов. Это верно как для устных, так и для письменных слов.

Особенно большими изменениями считаются полное грамматическое переосмысление слова и лексикализация. Полностью переосмысливаются, грамматически слова, которые в языке-источнике принадлежат к одной части речи, а в русском – к другой. Одеколон – лексикализованное французское словосочетание *eau de Cologne* (буквально «кельнская вода»). От лексикализации в русском языке надо отличать случаи типа *бульдог*, где превращение двух слов в одно (словосложение) произошло в самом английском языке, а русский язык усвоил уже готовое (в английском – сложное) слово *бульдог* (англ. bull – бык и dog – собака англ. Bulldog, русс. бульдог).

Под лексическим освоением мы понимаем освоение слов как единиц лексики.

Лексически освоенным считается слово, называющее вещь, явление, которое свойственно русской действительности, когда в значении его не остается ничего, что указывало бы на его иноязычное происхождение. К таким словам можно причислить следующие: *пальто* (франц. paletot), *спорт* (англ. sport).

Овладение словарным запасом – это семантическое мастерство. В современных языках большинство заимствованных слов свободно говорит и активно используется в словарном запасе.

В русском языке заимствованные слова сосуществуют с небольшим количеством заимствованных слов – экзотизмов. Экзотизмы – это слова, используемые в языке, но по своему значению они отражают их заимствование, происхождение иностранного языка (например, *швейцар*). В таких словах есть ощущение "нерусскости".

Словарный запас характеризует язык жизни и существования людей. Например, в словаре этнической группы, носителем которой является турецкий язык, есть следующие слова: *аул*, *пилав* (плов), *пиала*, *бай*, *кишлак*, *акын* и т.д.

Заимствование – естественное явление в процессе развития языка. Этот процесс является процессом и результатом общения людей.

Мы полагаем, что усвоение слов иностранного происхождения младшими школьниками должно учитывать особенности развития речи младших школьников.

Многозначность речи младших школьников, совокупность мышления обуславливают принципы усвоения лексического значения слова через поиск характеристик этих слов, и проявляется в формировании «чутья» к языковой форме.

Известный исследователь языка М.Р. Львов утверждает, что развитие детского вокабуляра характеризуется этапами формирования потребностей личности: от базовых инстинктивных понятий, бытовой лексики, до характеристики природных явлений и технических девайсов.

В период обучения в школе ученик расширяет свой лексикон: увеличивает его объём, изучает культурный элемент значения слова, развивает самонаблюдение по использованию тех или иных лексических средств языка.

Впервые дети знакомятся с иноязычной лексикой в дошкольном возрасте и продолжают употреблять заимствования в младшем школьном, а затем и в подростковом возрасте. Автор «Словаря современного детского языка» В.К. Харченко зафиксировал 27 современных иноязычных заимствованных слов [5]. Активно функционируют в речи иноязычные слова, относящиеся к следующим лексико-семантическим сферам: спортивной и компьютерной терминологии, бытовой лексике, лексике наименования одежды.

Тем не менее, включая в свою речь заимствованные иноязычные слова, учащиеся допускают большое количество грамматических, лексико-семантических и словообразовательных ошибок.

Проведённое исследование речи четвероклассников подтвердило необходимость включения в лексикон и изучения младшими школьниками современных иноязычных заимствований и наряду с этим, их слабую освоенность.

Больше всего дети допускают лексико-семантические ошибки.

Даже в семантике часто используемых чужих слов допускаются значительные неточности, такие как истолкование иноязычных заимствований, передающихся на уровне «бытового» «житейского» знания (например: «йогурт – разноцветная сметана», «чипсы – сушёная картошка»).

Такое понятие как семантизация как правило реализуется на уровне образного представления и в основном через функциональность смысла. К примеру, четвероклассникам мы предложили подумать над тем, почему телефон называют мобильным. Разумеется, никто из участников беседы точного перевода с английского не знал, но определить значение данного слова через его предназначение выразили желание почти все.

Чаще всего был дан такой ответ: «так как с таким видом телефона можно быстро и беспрепятственно передвигаться, его используют для быстрой связи с абонентом». Ввиду того, что у младших школьников нет этимологических знаний, они, стремясь понять значение чужих слов, пытаются найти в них внутреннюю форму и содержание. Один ученик на вопрос об этимологии слова «джинсы» ответил так: «Я думаю, что когда-то был джин, потом к слову добавили -сы и получили джинсы». Вот другой пример: «Может быть, была такая материя джинс, от неё в русском языке и произошли слова джинсы, джемпер».

Большие трудности порождает использование так называемых несклоняемых слов, которые имеют форму только множественного числа существительного («мюсли, чипсы»).

Возможно, причина такого рода ошибок кроется в том, что среди несклоняемых слов иноязычного происхождения дети физически способны запомнить только несколько таких слов, например, существительные, которые имеют форму только единственного числа (пальто, кашне, метро, кино). Эти примеры традиционно включаются в учебники и, по сути, не обновляются.

В употреблении иноязычных заимствованных слов встречаются орфоэпические ошибки. Так, несмотря на частое употребление слов «компьютер», «плеер», дети затрудняются в их произношении (не знают, является ли буква е отличительной чертой, указывающей на мягкость предшествующих согласных т и л).

Довольно часто четвероклассники допускали в написании слов орфографические ошибки, неплохо освоенных в устной речи («бандминтон, багминтон»).

Причина таких ошибок, на наш взгляд, кроется в отсутствии системного освоения учащимися начальных классов заимствованной лексики. Поскольку содержание иноязычных заимствований основывается на подходящем учебном лексическом материале, при его отборе необходимо его отбор требует вынесения конкретных требований.

Учитывая критерии и этапы отбора лексических единиц при составлении словаря иностранных слов (Л.П. Крысин, Л.К. Скороход), принципы лингвистического отбора при изучении иностранного языка (Л.В. Щерба, И.В. Рахманова), критерии усвоения и закрепления значения слова (А.В. Кремнева), мы предлагаем свои критерии работы над иноязычной лексикой в начальной школе:

- коммуникативная значимость;
- лексикографический критерий;
- собственно языковой критерий;
- дидактический критерий;
- психологический критерий.

Рассмотрим более подробно их сущность.

Критерий коммуникативной значимости включает в себя своевременность обозначаемых этим словом понятий, коммуникативную актуальность и частоту употребления в речи.

В основу работы лексикографического критерия мы вкладываем включение заимствованного слова в нормативные словари русского языка.

Собственно языковой критерий содержит в себе следующие составляющие компоненты: изучение слов, которые едины относительно источника заимствования и входят в систему дефиниций и терминов, сформированных и употребляемых в принимающем языке; потребность дифференцирования близких по содержанию понятий.

Психологический критерий в сознании носителей языка характеризует положительную эмоциональную окрашенность заимствованного слова и приоритетностью и престижностью иноязычного слова перед исконным словом.

Дидактический критерий даёт учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников при отборе слов, и появляющихся затруднений при устном и письменном усвоении слов иноязычного происхождения. При определении тематики заимствованных иноязычных слов также необходимо учитывать дидактический критерий отбора иноязычной лексики.

При отборе собственных критериев, необходимых в практической работе в начальной школе по изучению слов иноязычного происхождения мы учитывали результаты исследования, проведённого Аммаром Хуссейном Садиком. Исследователем А.Х. Садиком на основе глубокого анализа иноязычной лексики конца XX и первого десятилетия XXI вв. были представлены такие лексико-семантические поля в области общественной и политической лексики; компьютерной лексики, которая включает в себя компьютерную терминологию; экономической лексики (в основном англицизмы); лексики, которая принадлежит представителям массовой культуры; спортивной лексики; лексики из сферы шоу-бизнеса; бытовой лексики; лексики преступной сферы; лексики, которая включается в обиход медицинские и биологические термины; лексики СМИ; лексики мира моды [5].

Из перечисленных выше критериев первостепенным, на наш взгляд, является изучение иноязычных слов таких лексико-семантических групп, которые характеризуют области бытовой лексики, лексики мира моды, спортивной терминологии, компьютерной лексики и лексики, принадлежащей массовой культуре.

Мы предлагаем включить в перечень усвоения лексического минимума иноязычных заимствований в начальных классах около 50 слов. Среди них: шоу, чикскайк, чизбургер, хит, файл, тренажёр, степлер, сноуборд, слайд, скейтборд, попкорн, шопинг, плеер, чипсы, пицца, скутер пазл, о'кей, ноутбук, супермаркет, маркер, факс, лосон, фломастер, лазер, ксерокс, кроссовки, скотч, компьютер, дисплей, джип, джинсы, бигмаг, батут, бандана, бадминтон и др.

Изучение словарного запаса является важной частью изучения языка.

Знание словарного запаса часто рассматривается как важнейший инструмент для изучающих язык, поскольку ограниченный словарный запас препятствует успешному общению. Подчеркивая важность приобретения словарного запаса, подчеркиваем, что лексические знания занимают центральное место в коммуникативной компетенции и в овладении языком.

Знание словарного запаса позволяет использовать язык, и, наоборот, использование языка приводит к увеличению словарного запаса. Важность словарного запаса демонстрируется ежедневно в школе и за ее пределами. В классе наиболее успешные учащиеся обладают наиболее достаточным словарным запасом.

Было предпринято множество попыток помочь учащимся решить проблемы, стоящие перед изучением словарного запаса. Однако остаются сомнения в их эффективности в улучшении понимания и выработки словарного запаса учащимися.

В процессе изучения языка в младших классах ученики быстро усваивают словарный запас, медленнее усваивают структуры. Знакомство со словами и их использование в таких контекстах, как развлекательные мероприятия (мозговой штурм, шарады, модифицированная крылатая фраза, игра со словарем), может быть полезным для закрепления новых слов в их сознании. Для того чтобы, создать словарную сеть могут помочь увлекательные занятия, которые устанавливают связь между словами и другими лексическими единицами.

Использование игр и веселых занятий для обучения лексике и их обратный эффект хорошо задокументированы в различных исследованиях, которые помогают многим учащимся избавиться от смущения и получить возможность более активно участвовать в процессе осмысления.

В результате анализа современного научно-методического и практического состояния изучения иноязычных заимствований мы пришли к следующему выводу: чтобы учащиеся начальных классов смогли освоить лексические заимствования, важно организовать специальное обучение, основанное на базе перечисленных критериев.

**Выводы.** Слова действительно обладают силой. Слова и понятия, которые они кодируют, рождаются в результате социального взаимодействия между взрослыми и детьми. С помощью синтаксиса слова объединяются в предложения, описывающие события в мире, позволяя нам различать “Ребенок на подушке” и “Подушка на ребенке” – последнее описывает опасное состояние. Практически все дети во всем мире изучают язык и могут эффективно участвовать в повседневных разговорах.

Заимствованная лексика, в той или иной степени, несет на себе отпечаток родного языка, а следовательно, и культуры, из которой она пришла. В условиях современного глобализированного мира вопросы взаимодействия культур приобретают особую актуальность, в связи с чем растет количество лингвокультурологических исследований, посвященных выявлению культурных смыслов в языке.

#### **Литература:**

1. Балии, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балии. – Москва, 1955.
2. Биржакова, Е.Э. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века: Языковые контакты и заимствования / Е.Э. Биржакова, Л.А. Войнова, Л.Л. Кутина. – Ленинград: Наука, 1972. – 431 с.
3. Валгина, Н.С. Современный русский язык: Учебник / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Логос, 2002. – 528 с.
4. Крысин, Л.П. Толковый словарь иностранных языков / Л.С. Крысин. – Москва, 2009.
5. Харченко, В.К. Словарь современного детского языка / В.К. Харченко. – Москва: Астрель, 2005. – 640 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.6**

**кандидат педагогических наук Андрианов Александр Сергеевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва);

**старший преподаватель кафедры организации огневой**

**и физической подготовки Филимонов Валерий Афанасьевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ НА ОСНОВЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СТРЕЛКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

*Аннотация.* Огневая подготовка сотрудников в системе МВД России – это целенаправленный процесс и совершенствование навыков, которые необходимы в дальнейшей деятельности. Она построена на знаниях порядка и правил использования и применения огнестрельного оружия, мер безопасности при обращении с оружием, материальной частью оружия и практических навыков курса огневой подготовки.

*Ключевые слова:* огневая подготовка, тренировка, огнестрельное оружие, применение оружия, комплекс упражнений, руководитель стрельб, сотрудники правоохранительных органов, профессиональная подготовка.

*Annotation.* Fire training of employees in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia is a purposeful process and improvement of skills that are necessary in future activities. It is based on knowledge of the procedure and rules for the use and use of firearms, safety measures when handling weapons, the material part of weapons and practical skills of the fire training course.

*Key words:* fire training, training, firearms, the use of weapons, a set of exercises, the head of shooting, law enforcement officers, professional training.

**Введение.** Использование в процессе обучения упражнений с введением дополнительных тренировочных элементов, прежде всего, предполагает моделирование различных ситуаций, с повышенными условиями сложности выполнения упражнений. Такой подход позволяет значительно повысить степень подготовки сотрудников не только в плане освоения

элементов техники стрельбы, но что еще немаловажно, способствует психологической подготовке сотрудников к условиям, связанным с применением огнестрельного оружия. Очевидно, что стрелок способный выполнять упражнения повышенной сложности, уверен в своих возможностях значительно сильнее, чем его коллега, которому с большим трудом удастся выполнять обычное упражнение контрольных стрельб, на положительную оценку.

**Изложение основного материала статьи.** Перед тем, как приступить к отработке учебного вопроса, руководитель занятия строит группу в одну шеренгу, и дает команду «справа налево на первый второй рассчитайся». После доклада об окончании расчета, первым номерам от руководителя занятий поступает команда, сделать полшага вперед и повернуться налево. Таким образом, принимается исходное положение для выполнения упражнения. В исходном положении, первые номера стоят лицом к правому флангу партнера, так, что их левое плечо, находится напротив правого плеча партнера.

Предварительно, перед началом отработки данного учебного вопроса, руководитель занятия должен определить мишени, для тренировки. Будет лучше всего, если при проведении тренировки, возможности позволят заниматься в реальных условиях, то есть мишени и расстояние до них, будут соответствовать условиям выполнения упражнения. В тех случаях, когда возможности не позволяют этого сделать, маленькое расстояние до целей компенсируют мишенями меньшего размера, с сохранением необходимых пропорций размеров, относительно расстояния.

Для того что бы ни мешать друг другу в процессе тренировки, расстояние между тренировочными парами, должно быть не менее двух метров. По условиям выполнения упражнения, вторые номера находятся в положении стоя, в кобуре у них находится учебный пистолет, предохранитель включен, в рукоятке пистолета находится магазин, снаряженный двумя учебными патронами. В кармашке кобуры находится второй учебный магазин, так же, снаряженный двумя учебными патронами. Первые номера стоят справа от вторых номеров, в исходном положении.

Данное упражнение выполняется сотрудниками самостоятельно, руководитель занятия осуществляет общий контроль над выполнением упражнения. При необходимости, руководитель занятия может оказывать помощь либо осуществлять коррекцию в выполнении упражнения тем, кому это потребуется. Процесс отработки данного учебного вопроса, для упрощения усвоения материала, можно условно разделить на две части. Первая часть включает в себя работу при производстве двух выстрелов в положении для стрельбы, стоя и уход в положение для стрельбы с колена. Вторая часть включает перезарядку оружия и работу стрелка, при производстве двух выстрелов, в положении для стрельбы с колена.

Порядок выполнения учебно-тренировочного упражнения:

Первые номера, находясь в исходном положении и подают вторым номерам команду «огонь». Вторые номера, находясь в исходном положении и по команде «огонь» извлекают оружие из кобуры, выключают предохранитель, досылают патрон в патронник. Выполняют хват пистолета, указательный палец при этом находится на спусковой скобе. Делают вынос оружия в сторону мишени, выбирают свободный ход спускового крючка и прицеливаются. Производят прицельный холостой выстрел по мишени, удерживая указательный палец в крайнем заднем положении.

Отметка выстрела очень важный обучающий элемент, поэтому его выполнение в процессе тренировки, должно быть строго обязательным. При невыполнении сотрудниками отметки выстрела, такой обучающий элемент, как правильная работа указательного пальца, при обработке спускового крючка, практически сводится к нулю. А значит, автоматически сводится на нет и весь процесс тренировки [2].

Именно отметка выстрела, дает возможность сотруднику в процессе отработки учебного материала, получать необходимые мышечные ощущения правильной работы указательного пальца, при обработке спускового крючка. Кроме того, отметка выстрела позволяет сотруднику, при наличии ошибки в процессе обработки спускового крючка, сразу же наглядно видеть результат этой ошибки. Что создает условия, при последующем выполнении тренировочного упражнения, для работы над устранением ошибки.

Будет лучше, если в процессе выполнения упражнения, при выполнении отметки выстрела, вторые номера будут докладывать первым о результатах отметки выстрела, например «попал» или «не попал».

После отметки выстрела первые номера, берутся пальцами правой руки за насечки, расположенные на затворе пистолета, так, что большой палец ложится на затвор, со стороны окна выбрасывателя. Остальные четыре пальца располагаются на противоположной стороне затвора. Выполнив захват, резким движением руки отводят затвор в крайнее заднее положение и отпускают его.

При захвате затвора следует обратить внимание на правильность расположения пальцев правой руки. Если захватывать затвор всей ладонью, то при отведении затвора назад не получится резкого и быстрого движения, имитирующего отдачу затвора. А значит сотрудники не получат необходимых мышечных ощущений.

Двигаясь назад, затвор выбрасывает из патронника первый учебный патрон и возвращаясь в крайнее переднее положение, во время движения вперед, досылает второй учебный патрон в патронник. При этом осуществляется работа всех частей и механизмов пистолета. В результате чего, вторые номера получают все необходимые мышечные ощущения отдачи и работы частей и механизмов пистолета.

Таким образом, сотрудники силовых ведомств при многократном повторении обрабатываемых действий, получают возможность привыкать к необходимым мышечным ощущениям. Впоследствии, такие же мышечные ощущения стрелок будет получать в процессе выполнения седьмого упражнения учебных стрельб. И на огневом рубеже, сотрудники будут контролировать весь процесс стрельбы, через приобретенные в процессе тренировки мышечные ощущения.

После возвращения затвора в крайнее переднее положение, вторые номера подают указательный палец из крайнего заднего положения вперед, на расстояние не более 5 мм, до того момента, пока не услышат и почувствуют указательным пальцем, через спусковой крючок, характерный щелчок, в крайнее переднее положение.

Этот щелчок, является подтверждением того, что произошло разобщение рычага взвода с шепталом, а значит можно работать над следующим выстрелом. Сразу после щелчка, необходимо остановить указательный палец и «подпружинить его». Формулировка подпружинить указательный палец, означает то, что после остановки пальца, необходимо выбрать незначительное расстояние, остаток свободного хода и проконтролировать закрепленное состояние указательного пальца.

После остановки пальца и выбора остатка свободного хода, вторые номера восстанавливают положение «ровная мушка на мишенном поле», выполняют второй прицельный выстрел по мишени, с отметкой выстрела и докладом о результате отметки.

При выполнении этого элемента следует обратить особое внимание, на работу указательного пальца, после производства выстрела. Движение указательного пальца вперед должно быть плавным, коротким, экономичным. Палец необходимо в процессе стрельбы все время контролировать, стараться не допускать резких движений указательным пальцем для того, чтобы сразу после щелчка, его можно было остановить.

В процессе тренировки следует обратить внимание на недопущение сотрудниками одной из самых распространенных ошибок, в работе указательного пальца. Этой ошибкой является, так называемый «отскок» указательного пальца, после выстрела. Данная ошибка выражается в том, что сразу после производства выстрела, указательный палец самопроизвольно отскакивает вперед, расслабляется и сильно разгибается, а в некоторых случаях почти выпрямляется. Эта ошибка приводит

к не только расслаблению лучезапястного сустава, и как следствие изменению хвата, но и к выполнению лишних, ненужных движений указательным пальцем при стрельбе. Последствием этой ошибки являются значительные временные потери стрелка.

В ходе отработки данного учебного вопроса, следует объяснить сотрудникам, что при выполнении любых упражнений с ограничением времени на стрельбу, все элементы и движения должны быть максимально короткими и экономичными, включая и движения указательного пальца, как в процессе производства выстрела, так и после него, в процессе подготовки следующего. Именно поэтому абсолютно все движения должны изначально правильно отрабатываться и оттачиваться. Если этого сделано не будет, то не будет и конечного положительного результата.

После доклада об отметке выстрела, первые номера, берутся пальцами правой руки за насечки, расположенные на затворе пистолета, и резким движением руки отводят затвор в крайнее заднее положение и отпускают его. Двигаясь назад затвор, выбрасывает второй учебный патрон из патронника и фиксируется на затворной задержке, вторые номера убирают указательный палец со спускового крючка на спусковую скобу и принимают положение, для стрельбы с колена. Затем извлекают пустой магазин из рукоятки пистолета, убирают его в нагрудный карман, либо в кобуру, и извлекают из кармашка кобуры второй магазин, снаряженный двумя учебными патронами, и заряжают оружие.

При извлечении магазина, следует правой рукой фиксировать кобуру, прижимая ее к бедру, в этом случае времени на извлечение магазина тратится меньше, поскольку зафиксированная кобура не идет на перекосяк и в процессе извлечения из кармашка магазина, он не подклинивает. В процессе отработки этого элемента, следует следить за тем, чтобы, сотрудники не изменяли направление оружия, пистолет должен смотреть только в сторону мишени, а указательный палец при выполнении этих действий, должен находиться только на спусковой скобе.

Затем вторые номера, снимают оружие с затворной задержки. Выполняют хват пистолета, указательный палец при этом, продолжает находиться на спусковой скобе, осуществляют вынос оружия в сторону мишени, накладывают указательный палец на спусковой крючок, выбирают свободный ход спускового крючка и прицеливаются. Производят прицельный холостой выстрел по мишени и, осуществляя контроль указательного пальца в крайнем заднем положении, выполняют отметку выстрела с докладом о результатах выстрела.

После доклада о результатах отметки выстрела, первые номера, берутся пальцами правой руки за насечки, расположенные на затворе пистолета, резким движением руки отводят затвор в крайнее заднее положение и отпускают.

Во время движения назад затвор выбрасывает третий учебный патрон из патронника, а во время движения вперед досылает в патронник четвертый учебный патрон. При этом осуществляется вся необходимая для наработки мышечных ощущений, работа частей и механизмов пистолета.

Таким образом, сотрудники, находясь в положении для стрельбы с колена, продолжают получать все требуемые для приобретения профессиональных навыков мышечные ощущения, с помощью которых впоследствии они и будут контролировать весь процесс стрельбы из пистолета, при выполнении контрольного упражнения стрельб №7 [1].

После того, как затвор вернулся в крайнее переднее положение, вторые номера, плавно подают указательный палец вперед до того момента, пока не почувствуют характерный щелчок.

Сразу после щелчка, останавливают указательный палец, и аккуратно выбирая незначительное расстояние, которое можно условно определить, как остаток свободного хода спускового крючка, восстанавливают положение прицельного приспособления «ровная мушка» на мишенном поле и начинают работать над следующим выстрелом.

При обработке спускового крючка особое внимание должно обращаться сотрудниками на контроль усилий, прилагаемых к спусковому крючку. Спусковой крючок должен выжиматься только усилием указательного пальца, без изменения усилия рук по удержанию рукоятки пистолета. После производства выстрела, вторые номера, контролируя указательный палец в крайнем заднем положении, выполняют отметку выстрела и докладывают первым номерам о результатах отметки выстрела.

Подача указательного пальца вперед до щелчка и работа над выстрелом с контролем указательного пальца и выполнением отметки выстрела. После отметки выстрела первые номера захватывают затвор и резко отводят его в крайнее заднее положение, после чего, отпускают.

При движении назад, затвор выбрасывает последний учебный патрон из патронника и фиксируется на затворной задержке. Вторые номера после фиксации затвора на затворной задержке, убирают палец со спускового крючка на спусковую скобу, снимают оружие с затворной задержки, включают предохранитель, принимают исходное положение стоя, убирают оружие в кобуру и докладывают об окончании стрельбы. В дальнейшем в целях отработки действий по командам, вторые номера подают команду «оружие к осмотру», осматривают учебное оружие и подают команду «осмотрено».

Первые номера выполняют действия по командам «оружие к осмотру» и «осмотрено», после чего собирают учебные патроны, снаряжают по два в каждый магазин и готовятся к повторному выполнению упражнения.

По готовности вторых номеров, упражнение повторяется. При выполнении цикла повторений порядка пяти-семи раз, руководитель занятия подает команду на смену мест учебных занятий. Первые номера меняются местами со вторыми, соответственно первые номера выполняют упражнение, а вторые номера оказывают помощь в выполнении упражнения. При выполнении цикла, снова осуществляется смена мест занятий. Количество повторений циклов, при отработке данного учебного вопроса может составлять, от трех до семи раз на человека, в зависимости от качества усвоения материала и индивидуальных особенностей обучаемых.

В процессе отработки данного учебного вопроса, обучаемые получают мышечные ощущения, практически идентичные тем, которые будут получены в процессе выполнения упражнения учебных стрельб. А значит, сотрудникам будет проще контролировать процесс выполнения упражнения на огневом рубеже, поскольку в процессе выполнения упражнения они будут руководствоваться заранее отработанными и хорошо им знакомыми мышечными ощущениями.

При выполнении любых комплексных упражнений, руководитель занятия должен добиваться слаженности в действиях обучаемых, следить за тем, чтобы соблюдалась техника выполнения отдельных элементов упражнения и не нарушалась установленная последовательность действий в целом.

По окончании занятия проверяется наличие учебного оружия и учебных патронов, подводятся итоги и разбираются ошибки, допущенные в ходе процесса тренировки. При необходимости, руководитель занятия рекомендует специальные обучающие упражнения с учебным оружием, для устранения отдельных ошибок.

**Выводы.** Таким образом, мышечные ощущения можно приобрести только с помощью специальных тренировочных упражнений, при правильном их выполнении и многократном повторении. Другого пути подготовки сотрудников силовых ведомств к приобретению профессиональных навыков владения пистолетом, в правоохранительных органах, пока не существует.

В этом плане специальные тренировочные упражнения с применением учебного оружия, пока остаются самым проверенным и надежным источником, приобретения необходимых мышечных ощущений. Те технические инновационные средства обучения стрельбе из пистолета, которые имеются сегодня в правоохранительных органах, являются хорошим



дополнением к процессу обучения. Но они пока не способны в полной мере обеспечить сотрудников всей полнотой получения необходимых мышечных ощущений. Вот почему учебный пистолет является самым главным и самым необходимым тренажером, для обучения сотрудников силовых ведомств, стрельбе из пистолета. А отказ от него не принесет учебному процессу ни чего, кроме вреда.

Для эффективности процесса обучения стрельбе из пистолета, следует использовать на занятиях, комплексные обучающие упражнения, с применением учебного оружия. Потому, как их использование позволяет получать наиболее полные мышечные ощущения, необходимые для приобретения практических навыков владения пистолетом. А для того, чтобы это было возможным, подразделения должны быть обеспечены учебным оружием.

#### **Литература:**

1. Андрианов, А.С. Подготовка сотрудников полиции с помощью современных огневых технических средств обучения / А.С. Андрианов, В.Е. Баранов // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 2 (52). – С. 7-11

2. Семёнов, В.В. К вопросу готовности применения огнестрельного оружия сотрудниками полиции Российской Федерации / В.В. Семёнов, И.В. Медведев, А.С. Андрианов // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2023. – № 23-1. – С. 123-124

**Педагогика**

#### **УДК 37.014.1**

**кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Гут Анжелика Викторовна**

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

### **СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕГУЛЯТОР ПОЛИЭТНИЧНОГО ОБЩЕСТВА**

*Аннотация.* В рамках процесса глокализации рассматриваются позитивный и негативный аспекты фактора этничности в образовательном пространстве. рассмотрены две образовательные модели – «национальная школа» и «этническая школа» – как возможного пути разрешения потенциально конфликтного противоречия глокализации (на примере Республики Татарстан).

*Ключевые слова:* этнические аспекты образования, «национальная» и «этническая» модели образования, образование в Республике Татарстан.

*Annotation.* Within the framework of the glocalisation process, the positive and negative aspects of the ethnicity factor in the educational space are considered. Two educational models – "national school" and "ethnic school" – are considered as a possible way to resolve the potentially conflicting contradiction of glocalisation (on the example of the Republic of Tatarstan).

*Key words:* ethnic aspects of education, "national" and "ethnic" model of education, education in the Republic of Tatarstan.

**Введение.** Динамика современных социальных процессов подобна маятнику, амплитуда которого попеременно выбрасывает общество к противоположным полюсам объективно существующих противоречий, расширение же этой амплитуды приводит к росту конфликтного потенциала социальных взаимодействий и регулярным «протуберанцам» социальных конфликтов. Афишируемая глобализация мировых процессов (политических, экономических, социальных, культурных, образовательных, научно-технологических и т.д.) сопровождается столь же динамично углубляющейся локализацией этих процессов, и это взаимно разветвляющееся действие в современной гуманитаристике определяется термином «глокализация» («glocalisation»), отражающим, пожалуй, самое масштабное объективное противоречие в развитии современного мира. Одним из проявлений процесса глокализации является углубляющееся в современном мире противоречие «национальное-этническое»: с одной стороны – стремление в национальных государствах к унификации культурных норм («национальное» как общее), с другой стороны – дифференциация культурных норм («этническое» как особенное).

**Изложение основного материала статьи.** Человеческое сообщество в своем развитии формировало и формирует системы регулирования социальных противоречий, в числе которых и различные по форме и содержанию образовательные системы. Система образования на всех уровнях, с одной стороны, осуществляет трансляцию накопленных предыдущими поколениями знаний, с другой стороны – формирует актуальные для современного общества социальные потребности, духовные ценности, психологическую мотивацию, мировоззренческие ориентиры. Государственная система образования (системы дошкольного, начального, среднего, профессионального, высшего, дополнительного образования), или Школа в общем смысле, будучи необходимым элементом социализации молодежи, объективно сталкивается с проблемой этнофоров, их потребностями и комплексами. Этничность согласно примордиалистскому подходу является объективной характеристикой человеческой личности, что обозначается научным термином «этнофор». Можно рассуждать о «степени этнофорности» отдельного человека, но в любом случае каждый человек является носителем этничности, этнической идентичности. В связи с этим мы хотим остановиться на двух проблемах в современном образовательном процессе, вытекающих из этнической природы личности.

Первая проблема связана с влиянием этнического чувства и этнического сознания на педагогический процесс. С одной стороны, «этническое» в системе образования имеет мощный интегрирующий потенциал, системно связанный с процессами формирования национальных общин и государств. Этот потенциал раскрывается в следующих процессах:

1. в формировании системы национальной (общегосударственной) педагогики, интегрирующей различного уровня образовательные учреждения, учебные дисциплины, методическую и научную литературу, и, как результат, в развитии «высокой культуры» (Э. Геллнер), которая, в свою очередь, придает этническим территориальным и языковым «разнородностям» единую основу и целостность, формирует «национально-государственную идентичность»;

2. в расширении педагогического арсенала как с точки зрения культурно-исторического содержания, так и «народных» педагогических методов;

3. в объективно необходимом формировании толерантного мышления и поведения педагогов и учащихся;

4. в создании комфортного «фона общения», основанного на общей этничности педагогов и учащихся, что особенно ярко проявляется в поликультурных обществах, где ученики и педагоги порою работают и учатся в иной, «чужой» языковой и культурной среде. Именно в таких ситуациях владение различными языками, знание культурных традиций и поведенческих норм может стать для участников образовательного процесса инструментом повышения эффективности

педагогического воздействия. Так, в нашем регионе владение татарским языком является тем ключиком, который может установить и облегчить взаимодействие с учащимися, выросшими в татарской языковой и культурообразующей среде.

С другой стороны, проявление «этнического» в образовательном процессе может иметь конфликтную природу, несущей потенциал дезинтеграции и разобщения. К таким негативным проявлениям «этнического» в образовательном процессе можно отнести следующее:

1. «этничность» как субъектная характеристика содержит как объединяющий, так и конфликтный потенциал; будучи чертой духовной, этничность может стать ресурсом для мировоззренческих, ценностных конфликтов, каковые, как известно, практически неразрешимы и неуправляемы. Поэтому этнически неоднородные учебные и трудовые коллективы требуют от педагогов деликатности, чуткости, ответственности за речь и поступки;

2. «этничность» при определенных социально-политических кризисных обстоятельствах может стать конструктивным орудием влияния на молодое поколение, в силу чего общечеловеческие нравственные нормы и ценности теряют свое влияние в процессе социализации, и это деструктивное содержание этничности является мощным конфликтогенным обстоятельством в многонациональных сообществах.

Таким образом, повсеместно мультикультурный, полиэтничный характер современного общества требует от педагогов не только «теоретической подкованности» в этнонациональном вопросе, но и владения навыками практических коммуникаций, чтобы «стать представителем Культуры в своей культуре, внести в нее всечеловеческий масштаб и вместе с тем возлюбить ту малость, частичность, условность, которая составляет ее удел в царстве культур» [7].

Вторая проблема, на которой мы хотим остановиться, является проблема «национальной школы». И в этой проблеме мы выделяем два понимания этого термина. Безусловно, любая этнообщность имеет объективно обусловленную потребность в сохранении и передаче своих исторически сформированных ценностей. Этот процесс осуществляется в многообразии форм – от «фольклорного творчества» до символических дискурсов «высокой культуры». Следовательно, содержательно термин «национальная школа» может пониматься как «школа народная» и как «школа государственная», иначе говоря, мы предлагаем рассмотреть две модели: «этническую» и «национальную» школы. Собственно, модель «национальной школы» унифицирует культурные потребности общества средствами политическими, государственными, в то время как модель «этнической школы» – силами общества, поэтому «национальная модель» базируется на вертикальных связях «государство-общество», а «этническая» – на горизонтальных связях. «Национальная» модель эффективна в моноэтнических государствах, в полиэтничных же государствах, ориентирующихся на мультикультурность, эта модель входит в противоречие с этническим разнообразием. Опыт школы в Советском Союзе наглядно демонстрирует этот конфликт: интернациональная риторика, на практике сопровождалась элиминацией этнической школы народов СССР. В постсоветский период этнические сообщества получили шанс возродить свою этническую Школу. Постсоветская история Татарстана является наглядным тому примером. В 1991 году в бурном процессе законотворчества была разработана новая Концепция национального просвещения. Программа была реализована благодаря спешно созданной системе подготовки учителей кадров в вузах республики. К началу 2000-х годов, за 10 лет образовательных реформ, в татарстанских школах в 3 раза увеличилось количество учителей татарского языка и литературы. К 2010г. в республике в соответствии с Концепцией была создана система школ с разной долей этнического компонента: татарские, татаро-русские, русско-татарские, русские школы. Возможно, самым важным результатом этих реформ на сегодняшний день является возможность изучать татарский язык в рамках школьной программы всеми учащимися татарстанских школ. Если в 2001 году согласно социологическим опросам только треть русскоязычного населения Татарстана ответили, что в разной степени владеют татарским языком, то в 2010-м году уже около половины опрошенных ответили, что знают татарский язык. Доля же русскоязычной молодежи, владеющей в разной степени татарским языком, достигла почти 80%, из них 8% ответили, что владеют татарским языком свободно.

Результаты опроса показали, что изучение татарского языка в государственных школах Татарстана имело скорее формальный характер.

Интересно в связи с этой темой, на наш взгляд, сравнить оценку населения Татарстана в целом политики двуязычия. Татарстан – многонациональный регион, здесь проживает более 4 млн человек. В населении республики преобладает два этноса – татарский и русский. Чуть более половины населения республики составляют татары, и около половины – русские. Согласно опросу, 63% населения (72% татар, 49% русских) республики в целом высказали одобрение формату двуязычия исходя из преобладающих этнических групп. Однако, обязательность его преподавания в школе поддерживали только 44% татар и 14% русских. Так, 80% русских родителей предпочли школы с русским языком обучения или с углубленным изучением одного из европейских языков, и только 14% готовы были отдать своего ребенка в двуязычную школу с преподаванием на русском и татарском языках. Еще более наглядны результаты опроса родителей-татар: 40% ответили так же, как и большинство русских родителей, и столько же – готовы были отдать детей в двуязычные школы; лишь 10% родителей хотели бы, чтобы их дети обучались в школах с татарским языком обучения [6]. Результаты опросов показывают, что выбор образовательной программы слабо коррелирует с поддержкой двуязычия.

Результаты образовательных реформ конца 1990-х – начала 2000 г. согласно результатам социологических опросов имели положительный эффект, но во многом – формальный характер [6]. Повсеместное внедрение татарского языка как обязательного для изучения в школах Татарстана привело к напряженной обстановке: наспех подготовленные кадры наряду со слабой, не подготовленной для русскоговорящих детей, методической базой и учебной литературы создало определённые перегибы в образовательном процессе (например, уроков татарского языка для всех учеников было больше, чем уроков русского языка). К 2017 году негативных последствий проведенных языковых реформ в образовании накопилось больше, нежели позитивных, и было принято политическое решение об изменении образовательных программ: татарский язык теперь изучается на добровольных началах в рамках курса «родной язык». При этом в регионе сохраняется система национальных (татарских) учебных заведений, а с 2020 года реализуется проект полилингвального образования в школе «Адыманр». Проект «Адыманр» (в переводе с татарского – «шаги») создан как проект школы будущего, в которой народные традиции сосуществуют с новейшими технологиями. Школа построена в соответствии с передовыми образовательными технологиями, реализует обучение на трех языках – русском, английском, татарском. В школе имеется интернат для особо одаренных детей из глубинки, где, как известно, и сохраняются народные традиции. Школа пользуется огромной популярностью, и именно такой подход должен лежать в основе создания и развития «татарской» модели «национальной школы».

Таким образом, главным результатом проведенных в республике образовательных реформ стало развитие языковой грамотности и формирование позитивного отношения к проблеме двуязычия в многонациональном сообществе республики.

Трудности, с которыми сталкивается «национальная» школа в мультикультурном обществе, на наш взгляд, наиболее эффективно разрешаются моделью «этнической» школой. Модель «этнической школы» была ядром концепции культурно-национальной автономии, созданной в начале XX века австрийскими марксистами К.Реннером и О.Бауэром. Мировая практика, в том числе и российская, демонстрирует большие возможности этой модели в полиэтничном обществе. Одним из

вариантов такой школы в России являются «воскресные школы». На сегодня в Татарстане насчитывается 34 воскресные школы. В 1995 году Постановлением главы администрации г. Казани был зарегистрирован Центр образования «Многонациональная воскресная школа». Школа была создана «для того, чтобы и дети, и взрослые разных национальностей, проживающие в Казани, могли изучать свой родной язык, культуру и обычаи своего народа, фольклор, песни, танцы, историю и географию своей исторической родины» [4]. Программа обучения рассчитана на 1 год. Занятия проводятся в форме лекций, встреч, экскурсий, праздников, прогулок, сюжетно-ролевых игр. В воскресной школе Казани были открыты 32 группы 20 языковых направлений, в которых обучалось около 400 учащихся. В школе не только обучают родному языку и литературе, но и выполняют воспитательную, просветительскую работу. Школа находится на государственном бюджете, но ее существование зависит и от желания людей, обучающихся и обучающихся в ней. Аналогично, модель «этнической школы» реализуется в многочисленных региональных этнических общественных центрах. Так, в 63 регионах Российской Федерации созданы татарские общественные объединения, реализующие в той или иной форме модель «этнической школы» [1]. Например, в татарском культурном центре г. Москва открыты курсы для изучения татарского языка, действует изостудия с использованием татарских художественных традиций, изучается наследие татарской литературы, созданы фольклорные вокальная и танцевальная группы [2]. Опыт этих небольших образовательных учреждений можно осмыслить как возможный бесконфликтный путь сохранения этносов России, с одной стороны, и поддержания в целом общественной стабильности, с другой стороны.

Перспективной, на наш взгляд, формой «этнической» школы является дистанционное изучение языков. Формат онлайн-обучения позволяет сформировать учебные группы из проживающих в разных концах страны и мира учащихся. Одним из самых успешных курсов дистанционного изучения татарского языка был проект «Ана теле», организованный в 2013 году при поддержке компании EF Education First. Доступ к онлайн-школе был возможен из любой точки мира. В «Ана теле» было реализовано девять языковых уровней, что давало возможность изучать язык с разной степенью подготовки. Эффективность овладения языком обеспечивали разговорные классы с преподавателями татарского языка [5]. К 2022 году численность учащихся достигла более 20 тыс. человек. В связи с уходом EF Education First с российского рынка дистанционная языковая школа закрывается летом 2023, но эта драматичная ситуация стала толчком к поиску российских производителей программного обеспечения, и в перспективе накопленный опыт позволит сохранить и обновить этот важный языковой обучающий проект.

**Выводы.** В заключение отметим, что именно модель «этнической» школы в полиэтничных сообществах позволяет формировать этническую идентичность и, одновременно, межэтническую толерантность. Существование этих двух образовательных моделей нивелирует конфликтный потенциал процесса глокализации, позволяя сочетать общенациональную государственную образовательную школу с сохранением исторических культурных традиций локальных этнических общностей.

#### **Литература:**

1. Всемирный конгресс татар: сайт. – URL: <https://tatar-congress.org/ru/about/tatarskie-organizatsii-v-tatarstane-stranemire/obshhestvennye-organizatsii-regionov-rossiyskoy-federatsii/?ysclid=liiqlzxsue634817985> (дата обращения: 05.06.2023)
2. Общественная организация «Федеральная национально-культурная автономия татар»: сайт. – URL: <https://fnkat.tatarstan.ru/moskva> (дата обращения: 05.06.2023)
3. Гатауллина, М.Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985-2000 гг.) / М.Х. Гатауллина. – Казань: «Печатный двор», 2001. – 128 с.
4. Многонациональная воскресная школа Казани: сайт – URL: <https://addnt.ru/school> (дата обращения: 05.06.2023)
5. «Ана теле». Онлайн-школа татарского языка: сайт. – 2013 – URL: <https://tel.tatar.ru/ru/anatele> (дата обращения: 05.06.2023)
6. Ходжаева, Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения / Е. Ходжаева // Неприкосновенный запас. – 2011. – №6. – URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2011/6/tatarskij-yazyk-v-shkolah-tatarstana-obshhestvennye-debaty-i-mnenie-naseleniya.html> (дата обращения: 05.06.2023)
7. Эпштейн, М. Говорить на языке всех культур / М. Эпштейн // Наука и жизнь. – 1990. – № 1. – С. 100-103

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**кандидат географических наук, доцент Аппоева Лаура Иссаевна**

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

**кандидат географических наук, доцент Байрамкулова Белла Ожаевна**

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

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ**

*Аннотация.* Данное исследование посвящено проблеме повышения учебной мотивации магистрантов. Особое внимание уделено анализу содержания понятий «проект», «метод проектов», «проектная деятельность», «проектная деятельность студентов». Основное содержание исследования заключено в определении педагогических условий повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности. Автор показывает, что повышение учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности зависит от её правильной организации, степени удовлетворения познавательных потребностей студентов, успешного завершения проекта и апробации результатов.

*Ключевые слова:* проект, метод проектов, проектная деятельность студентов, мотивация, познавательная потребность, учебная мотивация.

*Annotation.* This study is devoted to the problem of increasing the educational motivation of undergraduates. Particular attention is paid to the analysis of the content of the concepts "project", "method of projects", "project activity", "project activity of students". The main content of the study lies in the definition of pedagogical conditions for increasing the educational motivation of students in the process of project activities. The author shows that increasing the educational motivation of students in the process of project activities depends on its proper organization, the degree of satisfaction of the cognitive needs of students, the successful completion of the project and testing the results.

*Key words:* project, project method, project activity of students, motivation, cognitive need, learning motivation.

**Введение.** Изменения, происходящие в российском обществе и образовании, а также на рынке труда, детерминируют преобразование в учебно-воспитательной системе вузов. Уровень базового высшего образования не вполне удовлетворяет требованиям, предъявляемым работодателями к выпускникам вузов. Вследствие этого многие выпускники бакалавриата продолжают углубленное изучение профессиональных дисциплин в магистратуре. Обучение в магистратуре способствует дальнейшему развитию профессиональной компетентности будущего работника.

Многолетние наблюдения за учебной деятельностью магистрантов дают основание отметить, что успешность учения студентов в магистратуре во многом зависит от проявления познавательного интереса к изучаемым дисциплинам и как следствие этого активной учебно-познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим в современном высшем образовании особенно востребованы виды учебной деятельности студентов, вызывающие желание учиться, повышающие учебную мотивацию.

«Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность». [2, С. 294]. «Если говорить о мотивации студентов, то она представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [11]. В нашей работе важно заметить, что «мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности» [13, С. 259]. Как указывают психологи, активная поисковая деятельность, в которой обучающиеся проявляют самостоятельность и инициативность способствует возникновению интереса к учению. Этим требованиям вполне соответствует проектная деятельность как один из видов учебной деятельности студентов. Следовательно, в современной образовательной ситуации исследование проблемы организации проектной деятельности магистрантов в вузе как способа повышения учебной мотивации магистрантов при изучении географии становится все более актуальной в педагогической науке и практике и требует дальнейшего изучения.

Цель нашего исследования – изучить возможности проектной деятельности в повышении учебной мотивации студентов при изучении географии.

Задачи исследования: раскрыть сущность проектной деятельности студентов; определить основные педагогические условия организации проектной деятельности студентов как способа повышения учебной мотивации.

**Изложение основного материала статьи.** Известный американский философ и педагог Джон Дьюи начинает научную разработку метода проектов в образовании в конце XIX начале XX века. Исходя из основных положений прагматизма, Д. Дьюи предполагает, что ребенок для успешного овладения изучаемым материалом должен применить теоретические знания, полученные в процессе обучения, при решении реальных жизненных проблем в самостоятельной практической деятельности и увидеть результаты работы. Такая деятельность, он считает, выступает источником познавательной активности обучающегося, вызывая интерес как к процессу, так и к результату учебного труда.

В России метод проектов интенсивно разрабатывается в конце XIX и в первой четверти XX века. Так, С.Т. Шацкий в 1906 году организовывает собственную школу – детский поселок «Сетлемент». В этой школе дети изучают не только учебные предметы, но и выполняют проекты. Это было необходимо для овладения различными ремеслами (слесарное дело, резьба по камню и др.). В советское время метод проектов получает свое дальнейшее развитие, однако в 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» его использование в образовательной практике запрещается из-за нецелесообразности его дальнейшего применения.

В настоящее время в практике как общего, так и высшего образования проектная деятельность находит широкое применение, продолжают также и теоретические исследования в этой области. Среди многочисленных исследований для нас особую значимость имеют работы (В.П. Беспалько, И.В. Богданова, В.В. Гузеева, В.В. Давыдова, А.Н. Джурицкого, Д. Дьюи, Н.Н. Нечаева, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др.). В них находят отражение сущность, содержание, технология разработки проектной деятельности.

Изучение литературы по проблеме исследования и анализ содержания понятий «проект», «метод проектов», «проектная деятельность» показывает отсутствие единого подхода к трактовке данных понятий.

Так, в Большом энциклопедическом словаре приводится следующая трактовка: «проект – (от лат. projectus, буквально – брошенный вперед), 1) совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения либо изделия. 2) Предварительный текст какого-либо документа. 3) Замысел, план» [1, С. 206].

Существенно отметить, что понятие «проект» имеет различные толкования. Выделим основные характеристики проекта: во-первых, проект – предварительный чертеж, расчет, как продукт деятельности человека, который в последующем может найти практическое применение в форме сооружения или изделия, то есть проект в данном случае выступает как модель; во-вторых, проект как предшественник текста документа для ознакомления с его содержанием; в-третьих, проект представляет собой замысел или план предстоящей деятельности. При выполнении проекта необходимо показать действенность и оптимальность предполагаемого варианта деятельности. Основным отличием проекта является его неповторимость (единственный) и целостность, разработанный проект должен обеспечить методологию практической деятельности.

В монографии «Реализация метода проектов в подготовке педагога» Н.П. Петрова, С.Р. Халилов отмечают, что «понятие и термин «проект» в педагогическом контексте впервые появился в Римской Академии» [5, С. 13]. В 1702 году в Риме в Высшей школе искусств (Academia di San Luca) объявляется «конкурс» на лучшую разработку студентами эскизов дворца, церкви и т.п. Работы студентами выполняются самостоятельно и предполагают творческий подход в применении усвоенных знаний. Основная цель «конкурса» – научить студентов применять теоретические знания в практической деятельности, результат которой оценивается. Этот конкурс в последующем становится ежегодным и прикрепляется к учебной дисциплине. Выполненные студентами эскизы работ не находят практического применения, поэтому их называют «progetti». Таким образом, метод проектов становится неотъемлемой частью учебного процесса студентов.

«Под методом проектов понимается система обучения, при которой обучающийся приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [6, С. 14].

Наше исследование направлено на изучение условий повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности. Основные методы исследования: наблюдение (учебная деятельность магистрантов, в том числе и проектная деятельность), опрос (респонденты: магистранты первого и второго года обучения), изучение документации (журналы учета посещаемости и успеваемости). В КЧГУ функционирует балльно-рейтинговая система обучения как на бакалавриате, так и в магистратуре. В ходе исследовательской работы изучены журналы учета посещаемости и успеваемости магистрантов. Так, у магистрантов активно занимающихся выполнением проектов баллы как за посещаемость, так и за успеваемость выше среднего по всем изучаемым дисциплинам.

База исследования: КЧГУ, студенты естественно-географического факультета КЧГУ, обучающиеся по магистерской программе составленной в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность

«Географическое образование». Основную образовательную задачу магистратуры составляет подготовка выпускника, способного успешно работать в профессиональной сфере, требующей географическое образование, а также осуществлять в дальнейшем научно-исследовательскую работу по профилю подготовки. В учебный план, составленный по данной образовательной программе включены учебные дисциплины, способствующие формированию у магистрантов универсальных, общепрофессиональных компетенций, указанных в ФГОС ВО, а также профессиональных компетенций, определяемых вузом. Обучение в магистратуре предполагает организацию проектной деятельности студентов: выполнение обязательных учебных проектов (курсовая работа, выпускная квалификационная работа), проектов по заказу работодателей, конкурсных проектов.

Основное внимание в магистратуре уделяется формированию компетенций, способствующих формированию проектной компетентности студентов. В соответствии с ФГОС ВО одной из универсальных компетенций направленной на развитие у магистров проектных умений и навыков является (УК-2): «способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [12]. ФГОС В результате освоения данной компетенции студенты осваивают способы разработки и реализации проектов. «Проект не только предоставляет студентам свободу выбора, но и учит их действовать осмысленно, вооружает необходимым деятельностным инструментарием» [3, С. 151].

Наиболее эффективному освоению способов разработки и реализации проектов способствует проектная деятельность студентов. «Проектная деятельность – это совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами)» [6, С. 11].

Студенту в ходе проектной деятельности необходимо: провести анализ проблемы; поставить цель и определить задачи проекта; осуществить выбор средств для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач; искать, извлекать, обрабатывать необходимую информацию; выполнять самоконтроль и самооценку полученных результатов. Основная задача преподавателя – организовать и руководить проектной деятельностью студентов (давать консультации).

Одним из важных условий успешности деятельности является мотивация. В своем исследовании, при определении роли проектной деятельности студентов в повышении учебной мотивации мы опираемся на теорию А.Н. Леонтьева о деятельностном происхождении мотивационной сферы человека. А.Н. Леонтьев и его сторонники (Л.И. Божович, А.К. Маркова) рассматривают мотив как опредмеченную потребность, отмечая при этом, что потребность носит внутренний характер, входит в структуру самой деятельности. Мотив по А.Н. Леонтьеву это «внешняя самой деятельности (т.е. целям и средствам, включенным в деятельность) движущая причина деятельности» [7, С. 83].

Успешность повышения учебной мотивации студентов в процессе проектной деятельности зависит от степени удовлетворения их познавательных потребностей. Изучение психолого-педагогической научной литературы показывает, что познавательная потребность в студенчестве достигает высокого уровня развития, когда формируются устойчивые осознанные стремления к получению знаний. Доминирующими познавательными мотивами студентов становятся познавательные интересы.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [8, С. 566]. Проектная деятельность вызывает познавательный интерес у студента, из-за личностной значимости, то есть знания, умения, навыки, способности, приобретаемые им необходимы для дальнейшего успешного обучения и плодотворной профессиональной деятельности. У магистрантов вследствие этого появляется познавательная потребность.

«Потребность познавательная – точнее – потребность во внешних впечатлениях. Как таковая – как потребность в приобретении новых знаний – складывается лишь в ситуациях, способствующих осознанию необходимости этих знаний для жизни и деятельности» [9, С. 119]. Следовательно, при организации проектной деятельности магистрантов преподавателю нужно указать на необходимость осваиваемых в процессе выполнения проекта знаний, умений, навыков.

«Ощущая потребность, субъект становится целеустремленным. Осознавая цель субъективно как потребность, человек убеждается, что удовлетворение потребностей возможно лишь через достижение цели» [13, С. 256]. Целеустремленность позволяет студенту поставить конкретные цели, осознать свои намерения и способствует их достижению приложив все свои усилия.

Таким образом, проектная деятельность приобретает личностную значимость для студента, если им определена цель и тем самым представлен конечный результат проектной деятельности; поставлены задачи для решения в ходе выполнения проекта. Сверхшение намеченного при проектной деятельности требует от студентов определенных умственных усилий, проявления решительности, терпения и ответственности за действия и результат.

Студента необходимо информировать о сроках сдачи проекта. Проектная деятельность магистрантов завершается оформлением работы в виде определенного продукта – проекта. Оформление проекта зависит от цели и характера проектной деятельности. Учебные проекты (курсовые работы и выпускные квалификационные работы) и исследовательские проекты оформляются по установленному вузом образцу.

Так, магистранты участвуют в разработке и реализации исследовательских проектов, способствующих активизации научной деятельности студентов приобретению новых знаний о географических явлениях, объектах и процессах путем выдвижения и проверки научных гипотез. Результатом исследовательских проектов магистрантов служат статьи, публикации, отчеты, заявки на научный грант, методические пособия или иной научный продукт.

По результатам научно-исследовательской деятельности студенты участвуют на научно-практических конференциях и конкурсах вузовского, регионального, всероссийского, а также международного уровня. Магистранты КЧГУ участвовали в XXIII Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Взгляд науки и практики-2021», в V-м Международном конкурсе научных и творческих работ «Социализация, воспитание, образование детей и молодежи» и других.

**Выводы.** По результатам наблюдений за учебной деятельностью магистрантов можно сделать следующие выводы: проектная деятельность дает студенту возможность проявить активность, вызывает желание работать, увидеть результат работы (проект). Студенты обращаются за консультацией к преподавателю, при этом внимательно выслушивают замечания и стараются исправить допущенные ошибки.

Как показывает исследование, повышенный интерес к изучению географии проявляют студенты, активно занимающиеся исследовательской деятельностью, выполняющие конкурсные проекты, успешно демонстрирующие результаты своей работы на конференциях, конкурсах.

Итак, повышение учебной мотивации магистрантов к изучению географии – это процесс образования мотива, который определяет познавательный интерес и личную активность студента в учебном процессе, способствует повышению успеваемости. Проведенное исследование показывает, что проектная деятельность способствует повышению учебной мотивации магистрантов, если: педагогом выявлены потенциальные возможности (готовность) студентов к проектной деятельности, налажен контроль и самоконтроль за ходом проектной деятельности; студентом самостоятельно выбрана тема проекта, правильно определены цель, задачи проектной деятельности, не нарушена последовательность этапов выполнения проекта, результаты проектной деятельности имеют практическую значимость.

#### Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. [В 2 т.]. Гл. ред. А.М. Прохоров. Т. 2. – Москва: Сов. энцикл., 1991. – 768 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
3. Лайпанова, И.Б. Вопросы повышения качества образования в вузе в связи с внедрением инноваций в педагогический процесс / И.Б. Лайпанова // Инновационные процессы в системе образования: теория и практика. Материалы региональной научно-практической конференции. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2018. – С. 147-151
4. Михалкина, Е.В. Организация проектной деятельности: учебное пособие / Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 146 с.
5. Петрова, Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.
6. Применение проектного метода обучения в инженерном вузе: Учебное пособие / Павлова И.В., Шагеева Ф.Т., Хацринова О.Ю., Сангер Ф.А., Сунцова М.С. – В 2 частях, на русском и английском языке. – Казань: РИЦ «Школа», 2019. – 223 с.
7. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2009. – 422 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
9. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин: Харвест; Минск; 1998. – 554 с.
10. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
11. Стародубцева, В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 11.03.2023)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 126. – <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126>
13. Харченко, И.С. Мотивы как основа становления эмотивно-аксиологической сферы субъекта / И.С. Харченко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – С. 254-267. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivny-kak-osnova-stanovleniya-emotivno-aksiologicheskoy-sfery-subekta> (дата обращения: 16.05.2023).

Педагогика

#### УДК 373.55

**кандидат сельскохозяйственных наук Арюкова Екатерина Александровна**

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

**кандидат педагогических наук Ляпина Ольга Анатольевна**

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

**студентка Чарыева Гунча**

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

### КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Аннотация.* Статья нацелена на обоснование значения консультирования в биологическом образовании для профессиональной ориентации старшеклассников. Раскрывается понятие «консультирование», которое является одним из необходимых факторов профессиональной ориентации школьников при определении своего места в мире профессий. В качестве практических мероприятий профессионального ориентирования авторами приводится мастер-класс направленный на усиление развивающего потенциала профессиональной стратегии старшеклассников, построению профессиональных планов и готовности к самостоятельному выбору ВУЗа.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, консультирование, биология, мастер-класс, старшеклассники.

*Annotation.* The article is aimed at substantiating the importance of counseling in biological education for the professional orientation of high school students. The concept of "counseling" is revealed, which is one of the necessary factors of professional orientation of schoolchildren in determining their place in the world of professions. As practical measures of professional orientation, the authors present a master class aimed at strengthening the developing potential of the professional strategy of high school students, building professional plans and readiness for independent university choice.

*Key words:* professional orientation, counseling, biology, master class, high school students.

*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 «Проектная исследовательская деятельность обучающихся при изучении химии на основе ресурсов технопарка»*

**Введение.** Важное место в профессиональной ориентации личности занимает образ «будущей профессии», который позволит ей целенаправленно организовать свою жизнь. Так образ «будущей профессии» становится вектором образовательной траектории определяющей выбор ВУЗа. Следовательно, образовательная траектория должна быть реализуема по принципу непрерывности образования в системе школа-ВУЗ, тем самым формируя личность более конкурентоспособную на рынке труда.

Существующая сегодня работа по профессиональной ориентации не в полной мере удовлетворяет потребности обучающихся в информировании, позволяющем сделать осознанный выбор профессии. В этих условиях представляет интерес проведение консультирования профессиональной ориентации старшеклассников как эффективного старта в будущую профессию преподавателями и студентами ВУЗа [1, 3].

**Изложение основного материала статьи.** Понятие консультирование (в пер.с англ. counsel) обозначает обсуждение, совет. Таким образом консультирование представляет собой разговорную практику, нацеленную на рассмотрение намерений на дальнейшее планирование, наилучшим способом осуществления реализации потребностей консультируемого. Однако в современной отечественной и зарубежной литературе не существует единого определения понятия «консультирование» относительно биологического образования [2, 5].

В условиях российского образования консультирование имеет достаточный потенциал к применению на всех уровнях образовательной системы и возможность стать одной из востребованных образовательных услуг. Масштаб проблем, связанных с консультированием в образовании, весьма широк. При этом применение консультирования в сфере биологического образования способствует повышению качества профессионального ориентирования школьников, повышению их конкурентоспособности и улучшению качества оказываемых образовательных услуг.

Целью консультирования (в педагогике) является формирование новых осознанных вариантов профессионального ориентирования консультируемого на основе компетентных действий консультанта.

Консультирование обучающихся школ представляет собой деятельность, ориентированный на оказание профессиональных образовательных услуг в области биологии в формате независимой помощи. Основой данной деятельности может составлять особый вид человеческих отношений направленный на передачу профессионального опыта и обладающий специфическими характеристиками – педагогический. В рамках более полного обоснования консультирования как образовательной услуги автор считает необходимым рассмотреть его специфику с позиции особенностей педагогического труда на примере мастер-класса [4, 7].

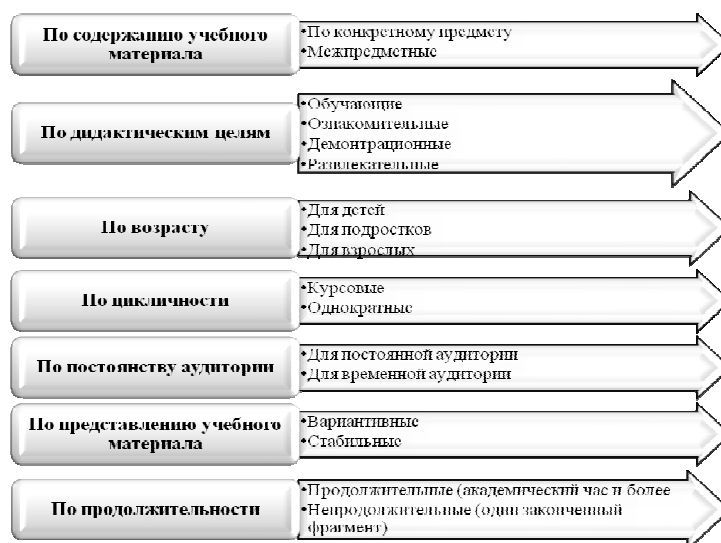
Целью проведения матер-классов в рамках консультирования является формирование интереса у школьников к предмету и профессиям связанных с биологией, а также формирования у них профессиональных компетенций [8]. В психолого-педагогической литературе категории мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию школьников представлены на рисунке 1 [11, 12].



**Рисунок 1. Виды мероприятий, используемых в профессиональном ориентировании**

Мастер-класс – это практическое занятие профессионального мастерства, направленное на передачу теоретического и практически опыт применения знаний и умений на практике [9, 10].

Мастер-классы очень разнообразны. Мы предлагаем такую классификацию мастер-классов (рисунок 2).



**Рисунок 2. Классификация мастер-классов (Дьяченко, 2016)**

При организации мастер-классов как средства консультирования, помогающее школьникам ориентироваться в профессии нужно учитывать их условия постановки:

- ⇒ Обеспечение сотворчества и доброжелательного отношения друг к другу;
- ⇒ Обеспечение доступности необходимого материала и введение его руководителем мастер-класса малыми дозами;
- ⇒ Исключение официального оценивания работы ученика;
- ⇒ Преобладание проблемно-поисковых и диалогических методов;
- ⇒ Сочетание вербальных и наглядных средств;
- ⇒ Необходимость личной заинтересованности ученика в изучении темы.

Мастер-класс имеет свою структуру, которая направлена на усвоение практических и теоретических знаний опираясь на предшествующий опыт, включая профориентационную работу. Предложено ориентироваться на следующую структуру мастер-класса (рисунок 3):

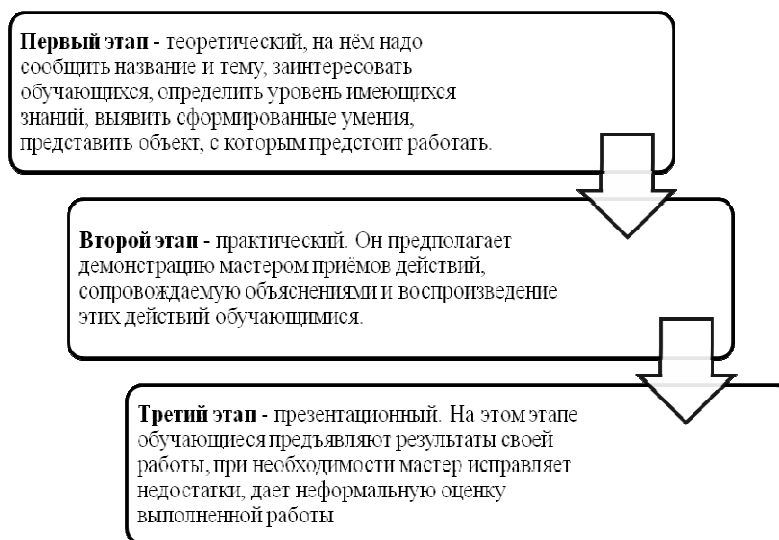


Рисунок 3. Структура мастер-класса (Дьяченко, 2016)

Так мастер-класс в профессиональном ориентировании школьников имеет ряд преимуществ:

- биологическая практикоориентированность;
- интерактивное общение в системе педагог (консультант) – старшеклассник (консультируемый);
- активная самостоятельная работа участников мастер-класса.

Материалы и методы:

Цель: разработать методику организации и проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса.

Задачи:

1. Разработать и обосновать методику проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса.

2. Осуществить апробацию методики проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса и доказать её эффективность.

Методы:

- a) теоретические: изучение и анализ литературы по вопросу исследования;
- b) эмпирические: проведение эксперимента профессионального консультирования, тестирование, анкетирование;
- c) математические: качественный и количественный анализ результатов исследования.

С целью изучения вопроса организации и проведения консультирования старшеклассников на примере мастер-класса был организован эксперимент, состоящий из двух этапов. В комплексном эксперименте участвовали обучающиеся 11-ого класса (всего 107 школьников) школы МБОУ «Лицей №26», МОУ «СОШ № 40» и МАОУ «СОШ № 10» города Саранска и МБОУ «Темниковская СОШ имени Героя Советского Союза А. И. Семикова» Темниковского муниципального района Республики Мордовия.

Работа осуществлялась преподавателями Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева (МГПУ) совместно со студентами старших курсов. В исследовании использовались теоретические методы в процессе обзора научно-методической литературы, наблюдения, анализа, сравнения и синтеза.

Результаты исследования и их обсуждение.

Эксперимент проводился в 2020-2022 учебном году. В нем приняли участие 107 обучающихся общеобразовательных организаций Республики Мордовия. В ходе экспериментального исследования обучающимся 11-х классов предлагалось принять участие в консультировании по сложным вопросам ЕГЭ. Консультирование проводилось в форме организационно-педагогического мероприятия – мастер-класса, успех которого на прямую зависел от профессиональных умений преподавателя (далее консультант).

В качестве универсальной рабочей схемы организации и проведения консультирования старшеклассников была представлена четырехзвенную модель проработки мастер-классов по биологии:

- частично предметное звено – основано на усвоение обучающимися профильных ЗУНов по биологии;
- обще-методическое звено – основано использование консультантом (педагог-мастер) наработанных технологических приемов направленных на формирования интереса и понимания представленной информации;
- психологическое звено – основано на вовлечении в учебный процесс личностно-психологических структур обучающегося, путем создания мотивационно-потребностного поля консультируемого;
- педагогическое звено, основано на построение профессиональной педагогической траектории консультанта направленной на успех в понимании представленной информации и самопознания себя в предметной области биология.

Таким образом, перед педагогом-консультантом, организующим мастер-класс ставилась реальная практическая задача найти адекватные формы и способы представления своего опыта.



Принимая во внимание современные тренды развития глобального образовательного пространства и новые требования компетентностного подхода к квалификации выпускников школ, нельзя не отметить важнейшую роль профессионального ориентирования школьников. В структуре которой можно выделить следующие важные компоненты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Основные критерии, показатели и способы замера эффективности профессионального консультирования старшекласников**

№ п/п	Критерии и показатели	Способы замера
<b>Когнитивный</b>		
1.	– овладение старшекласниками системой биологических знаний в рамках проведенного мастер-класса.	– формировании у учащихся познавательного процессов – восприятия, внимания, мышления, самостоятельности; – осмысленное овладение биологическими знаниями и использование их практически при решении сложных заданий ЕГЭ.
<b>Профессионально-деятельностный</b>		
2.	– сформированность у старшекласников готовности к биологической деятельности.	– выполнение творческих заданий обучающимся; – решение сложных биологических задач; – самоопределение себя в биологической профессии.

В рамках первого критерия выпускники выполняли задания в отношении понимания единой биологической картины мира, а также формирования познавательного интереса в предметной области биология (задание 1-5) и задания, направленные на формирование способности старшекласников выполнять решение сложных задач ЕГЭ (задание 6-10). На основе проведенного исследования, нами были получены следующие результаты: в экспериментальной и контрольной группах отмечался высокий уровень познавательного интереса к биологии 11,8% и 10,5% соответственно. Со средним уровнем было выявлено 47% школьников в контрольной и 59% в экспериментальной группах. Так количество обучающихся со средним и высоким уровнем первого и второго критерия составило: 70,8% школьников экспериментальной группе и 57,5% в контрольной группах. Низкий уровень и очень низкий уровень сформированности познавательного интереса показали 29,2% в экспериментальной группе и в контрольной группе 35% и 7,5% обучающихся соответственно.

Показателем второго критерия стала сформированности у старшекласников готовности к биологической деятельности. Нами использовались 5 заданий требующие ответы по методике осуществления консультирования и выполнение еще 5 творческих заданий в реализации экспериментальной части ЕГЭ (задание 2 и 22).

Проанализировав результаты нашего исследования мы пришли к выводу, что:

- более половины старшекласников как опытной, так и контрольной групп общеобразовательных организаций Республики Мордовия имели высокие и средние результаты при прохождении опросника, это объясняется, тем, что большинство школьников имеют базовые знания по биологии;
- дифференциация старшекласников на группы показала, что более сформированным определением себя в профессии биологической направленности, обладают обучающиеся экспериментальной группы.

**Выводы.** Более высокие результаты старшекласников – будущих абитуриентов из экспериментальной группы объясняются их активным участием в мастер-классах, связанной с формированием биологической компетенции. Консультирование связано не только со становлением познавательных навыков, но и с умением ориентироваться в профессиях взаимосвязанных с предметной областью биология, школьники развивают и совершенствуют свои творческие, трудовые, интеллектуальные, мыслительные способности.

Таким образом, результат эксперимента когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов в рамках консультирования старшекласников действенным компонентом профессиональной ориентации является мастер-классы, позволяющие выпускнику сделать выбор «будущей профессии».

**Литература:**

1. Андреева, О.Ю. Мастер-классы как педагогическая технология развития творческих способностей учащихся / О.Ю. Андреева, Е.С. Балакина, П.С. Киселева, Н.В. Сырова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 9 (89). – С. 1006-1009. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18288/>
2. Дьяченко, А.П. Мастер-класс как особая форма организации обучения биологии / А.П. Дьяченко, Е.А. Дьяченко, П.В. Жиркова // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию Географо биологического факультета УрГПУ, Екатеринбург, 17-18 ноября 2016 года / Редакторы О.В. Янцер, Т.В. Ванюкова, Ю.Р. Иванова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – С. 287-295
3. Ионина, Н.Г. Профоринтационная работа со школьниками в условиях реализации ФГОС / Н. Г. Ионина // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 3(35). – С. 3-28
4. Касьяненко, Е.С. Мастер-классы как ноу-хау внеурочной работы по биологии в общеобразовательной школе / Е.С. Касьяненко // Актуальные проблемы биологической и химической экологии: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 18-19 февраля 2021 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 473-476
5. Николаева, Н.А. Практические семинары и зоологические выставки как форма профоринтационной работы / Н.А. Николаева // Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Лучшие практики рынохозяйственного образования: IX национальная научно-методическая конференция: сборник научных работ, Калининград, 22-23 октября 2020 года. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2021. – С. 40-44
6. Рябова, С.С. Профоринтация как важный инструмент самоопределения школьников / С.С. Рябова // Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии: Тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Москва, 05-06 декабря 2016 года. – Москва: Перо, 2017. – С. 196-198

7. Синельникова, Н.А. Профорентация школьников в России / Н.А. Синельникова // Цифровая наука. – 2020. – № 1. – С. 23-28
8. Система профорентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития / В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, М.П. Нечаев, С.Л. Фролова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 1(61). – С. 6-16
9. Толстогузов, С.Н. Новые подходы к профорентации и привлечению талантливых школьников в университет на биологические направления подготовки и специальности / С.Н. Толстогузов, Д.Н. Кыров, И.Л. Толстогузова // Инновации в образовании. – 2015. – № 11. – С. 78-86
10. Цагараева, Е.Ф. Профорентационная работа в процессе преподавания биологии / Е.Ф. Цагараева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 317-319
11. Улицкая, Н.Ю. Образовательные игры представителей вуза со школьниками в процессе профорентации / Н.Ю. Улицкая, М.С. Акимова, Я.В. Мясоедова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 218-221
12. Арюкова, Е.А. Кейс-технологии и проектное обучение как инструмент профессионального ориентирования школьников на уроках биологии / Е.А. Арюкова, М.Н. Якушкина, А.С. Наумова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 15-19

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна**  
 Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);  
**старший преподаватель кафедры педагогики Халиуллина Лилия Ринатовна**  
 Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

### **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЛИЧНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена установлению взаимосвязи между уровнем сформированности эмоционального интеллекта будущих учителей и его влиянием на повышение их личной резильентности. Авторы определили, что эмоциональный интеллект может быть предиктором повышения личной устойчивости учителей. Установлено, что учителя с более высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются со стрессом и невзгодами и с большей вероятностью рассматривают проблемы как возможности для обучения, а не неудачи. Эта устойчивость позволяет им адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, как в профессиональной среде, так и в личной жизни, и сохранять свою эффективность и благополучие с течением времени. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей может быть полезным с точки зрения воспитания их личной устойчивости перед лицом проблем в профессиональной среде. Стратегии развития эмоционального интеллекта будущих учителей могут включать разработку учебных программ, направленных на улучшение эмоциональной регуляции, развитие эмпатии и коммуникативных навыков студентов.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, педагогическое образование, личностный риск, личная резильентность, предиктор, устойчивость.

*Annotation.* This article is devoted to increasing the level of the relationship between the development of emotional intelligence and increasing its personal resilience. The authors determined that emotional intelligence may be a predictor of personal resilience. Emotional intelligence refers to the ability to perceive and regulate emotions, as well as the emotions of others. Teachers with higher levels of emotional intelligence have been found to be better at coping with stress and adversity and are more likely to see problems as learning opportunities rather than failures. This opportunity arises in patients with changes in the body, both in the classroom and in life, and nurtures their effectiveness and well-being over time. Thus, the development of emotional intelligence may be associated with health-related challenges in the face of challenges in the professional environment. Strategies for it are expected changes in the development of programs aimed at strengthening emotional regulation, the development of empathy and communication skills in students.

*Key words:* emotional intelligence, teacher training, personal risk, personal resilience, predictor, resilience.

**Введение.** В настоящее время одним из личностных рисков педагогов становится риск профессионального выгорания. По мнению ученых Г.В. Вержибок [1, С. 13-25], О.В. Гукаленко [3, С. 33-42] профессиональное выгорание учителя относится к состоянию физического, эмоционального и психологического истощения, которое испытывают педагоги в связи с хроническим стрессом и нагрузкой на работе. Такое состояние может привести к снижению удовлетворенности работой, чувству цинизма и отчужденности по отношению к своим ученикам или коллегам, а также к снижению эффективности их роли преподавателей [2].

Педагогическая деятельность, как отмечают О.М. Логвиненко, В.В. Гавриш и Т.В. Волкодав, относится к сфере «человек-человек», следовательно, профессии этой сферы чаще всего характеризуются эмоциональными проявлениями, а работники подвержены профессиональному выгоранию [6]. Также, по мнению О.М. Логвиненко, В.В. Гавриш и Т.В. Волкодав, выделяются три стадии профессионального выгорания учителей:

- I стадия – приглушение эмоций;
- II стадия – непонимание в отношениях с обучающимися;
- III стадия – педагоги теряют жизненные ценности, становятся опасно безразличными ко всему.

Следует обратить внимание, что самая первая стадия начинается именно с эмоционального неудовлетворения, когда исчезают положительные эмоции и появляется состояние тревоги и неудовлетворенности своей деятельностью [8]. Именно на этом этапе становится очевидной связь профессионального выгорания учителя с его эмоциональным интеллектом. Профессиональное выгорание также проявляется в психологической устойчивости учителя, т.е. в его личной резильентности.

Личная резильентность педагога определяется как многогранный динамический процесс, состоящий из взаимодействия личных и контекстуальных ресурсов, который позволяет учителям восстанавливаться от негативных стрессоров и травмирующих событий профессиональной сферы деятельности [5, С. 319-332; 7, С. 77-87].

Анализ научной литературы позволяет утверждать о существовании связи между эмоциональным интеллектом и резильентностью [9, С. 1-11]. Эмоциональный интеллект функционирует как отрицательный предиктор воспринимаемого стресса через промежуточную переменную резильентности. В связи с чем можно предположить, что те люди, которые обладают развитым эмоциональным интеллектом, меньше воспринимают стресс. Это свидетельствует об их личной устойчивости, то есть резильентности. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта будет оказывать положительное воздействие на повышение устойчивости личности, и позволит предотвратить кажущиеся непреодолимыми для нее стрессы.

Развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей является одним из предикторов в повышении их личной резильентности как способности приспосабливаться и справляться с трудностями и стрессом в процессе профессиональной деятельности. Учителя работают с детьми и подростками, которые могут быть подвержены эмоциональному стрессу и другим трудностям. Достаточно часто они выступают в качестве опоры и ресурса для учащихся в поддержании их эмоционального благополучия и успешности в учебе.

Развитие эмоционального интеллекта у будущих учителей может:

- повысить их способность к эмпатии и пониманию потребностей и переживаний учащихся (они могут быть лучше подготовлены для работы с детьми, которые находятся в сложных ситуациях);
- улучшить способность будущих учителей к решению конфликтов и управлению поведением в классе, особенно когда сталкиваются со сложными учащимися;
- выступать важным аспектом в процессе профессиональной подготовки, и помочь им создать более поддерживающую и продуктивную образовательную среду, повысить их резильентность и успешность в работе.

Целью данного исследования является установление взаимосвязи между уровнем сформированности эмоционального интеллекта у будущих учителей и его влиянием на повышение их личной резильентности.

**Изложение основного материала статьи.** Для достижения поставленной цели нами было проведено анкетирование студентов 2-3 курсов ЕИ КФУ (68 человек), обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Диагностической методикой нашего исследования была выбрана методика Н.Холла «Эмоциональный интеллект» [4, С. 633-634]. Данная методика сосредоточена на четырех ключевых областях: самосознание, самоуправление, социальная осведомленность и управление отношениями, целью которой является помощь людям в развитии таких навыков, как распознавание личных эмоций и управление ими, понимание эмоций окружающих, а также эффективное общение и построение отношений с другими людьми, за счет определения исходного уровня этих показателей.

Процедура проведения опроса заключалась в выборе участниками 6 утверждений, которые позволяют определить отношение респондента к задаваемому вопросу. Шкала ответов варьируется от полного несогласия с утверждением, до полного согласия респондента с утверждением.

Проведенная диагностика позволила определить интегративный уровень эмоционального интеллекта респондентов. Этот показатель рассматривается как мера, которая позволяет определить способности личности использовать эмоции для управления своими мыслями и поведением, а также управлять собственными эмоциями и эмоциями других (способность воспринимать, использовать, понимать и управлять эмоциями).

Результаты проведенной диагностики показали следующее: 54,55% респондентов обладают низким уровнем эмоционального интеллекта; 41,82% респондентов относятся к среднему уровню; 3,63% – к высокому уровню (Рис. 1).



**Рисунок 1. «Интегративный уровень эмоционального интеллекта»**

Также в ходе проведенной диагностики нам удалось выявить уровни парциального эмоционального интеллекта будущих педагогов по обозначенным в данной методике шкалам. Так, шкала «Эмоциональная осведомленность» позволила измерить уровень осведомленности и способности респондентов к распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями, то есть эта шкала оценивает, насколько хорошо человек осознает свои эмоции и умеет их регулировать, а также насколько точно он может распознавать эмоции других людей.

Шкала «Управление своими эмоциями» позволила измерить навыки и умения обучающихся управлять своими эмоциями, то есть насколько хорошо они умеют распознавать свои эмоции, регулировать их, а также управлять своим поведением в ответ на эти эмоции в различных ситуациях.

Шкала «Самотивация» (или саморегуляция мотивации) – позволила измерить способности респондентов регулировать своими мотивами и стремлениями. Эта шкала оценивает, насколько хорошо человек умеет управлять своими целями и мотивацией, насколько он может предотвращать проявление отрицательных эмоций и действий и может сохранять мотивацию, несмотря на трудности и неудачи.

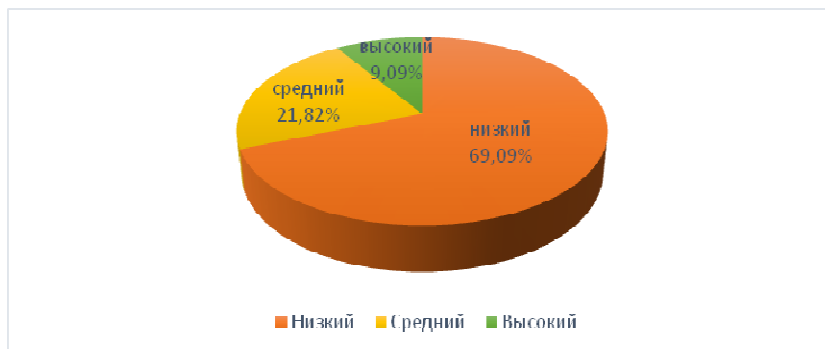
Шкала «Распознавание эмоций других людей», включающая вопросы и сценарии для оценивания у участников данной диагностики навыков распознавания эмоций у других людей на основе неязыковых признаков. Эта шкала позволяет измерить уровень эмпатии и способности к социальной адаптации.

Были получены следующие результаты. По шкале «Эмоциональная осведомленность» обучающиеся продемонстрировали следующие результаты: 12,73% опрошенных респондентов относятся к низкому уровню; 27,27% – обладают средним уровнем эмоциональной осведомленности; 60% – высокий уровень (Рис. 2).



**Рисунок 2. «Эмоциональная осведомленность»**

По шкале «Управление своими эмоциями» было выявлено, что 69,09% респондентов обладают низким уровнем; 21,82% – средним уровнем и лишь 9,09% студентов высоким уровнем (Рисунок 3).



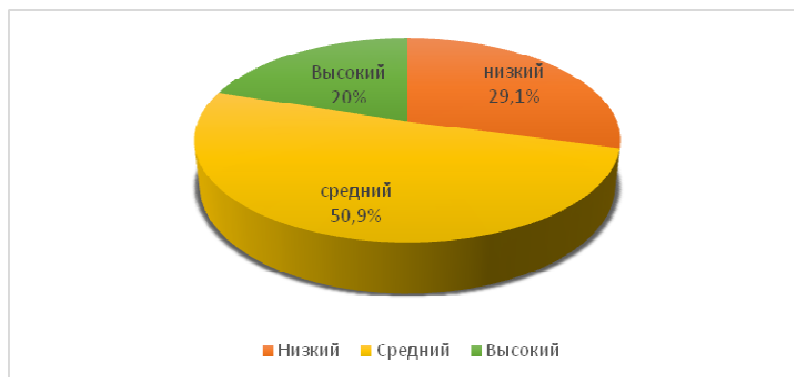
**Рисунок 3. «Управление своими эмоциями»**

Результаты по шкале «Самомотивация» были следующими: 34,55% – низкий уровень; 50,9% – средний; 14,55% – высокий (Рис. 4).



**Рисунок 4. «Самомотивация»**

По шкале «Эмпатия»: 29,1% респондентов обладают низким уровнем эмпатии; 50,9% – средним уровнем, 20% – высоким уровнем (Рис. 5).



**Рисунок 5. «Эмпатия»**

По шкале «Распознавание эмоций других людей» были выявлены следующие уровни: 49,09% студентов относятся к низкому уровню, 41,82% – среднему, 9,09% – к высокому уровню (Рис. 6)

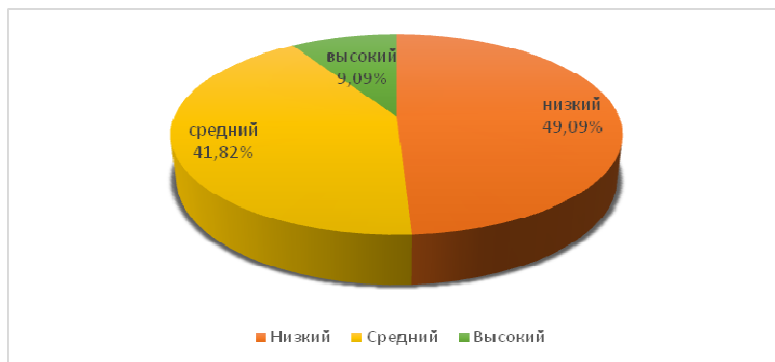


Рисунок 6. «Распознавание эмоций других людей»

В результате сравнения показателей измерения уровней по шкалам парциального эмоционального интеллекта студентов (Таблица 1) выявлено, что эмоциональная осведомленность у 60% студентов относится к высокому уровню. Это свидетельствует о том, что студенты имеют ясное представление о своих чувствах и эмоциях. Однако наблюдается противоречие в результатах опроса по первой шкале в сравнении с остальными четырьмя шкалами парциального эмоционального интеллекта будущих учителей, что также соотносится с интегративным показателем уровней эмоционального интеллекта.

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов измерения уровней по шкалам парциального эмоционального интеллекта студентов

Уровни	Шкалы				
	«Эмоциональная осведомленность»	«Управление своими эмоциями»	«Само мотивация»	«Эмпатия»	«Распознавание эмоций других людей»
Низкий уровень	12,73%	69,09%	34,55%	29,10%	49,09%
Средний уровень	27,27%	21,82%	50,90%	50,90%	41,82%
Высокий уровень	60%	9,09%	14,55%	20%	9,09%

Кроме этого, результаты интегративного уровня эмоционального интеллекта по среднему показателю общей выборки (68 человек) составил 36,9 баллов, что указывает на низкий уровень эмоционального интеллекта у будущих учителей.

**Выводы.** На современном этапе в педагогической науке увеличивается количество исследований, посвященных взаимосвязи эмоционального интеллекта с личной резильентностью будущих учителей. Эмоциональный интеллект относится к способности личности осознавать и регулировать процесс управления своими эмоциями, а также эмоциями других, в то время как личная устойчивость относится к способности справляться со стрессом, невзгодами и неудачами.

Исследования показали, что существует положительная корреляция между эмоциональным интеллектом и личной резильентностью будущих педагогов. Педагоги с достаточным высоким уровнем эмоционального интеллекта, более эффективно справляются с такими стрессорами, как высокая рабочая нагрузка и «сложные ученики», и менее склонны к эмоциональному выгоранию. Кроме того, учителя с высокой личной устойчивостью, как правило, имеют лучшее психическое здоровье и удовлетворенность работой, что в конечном итоге может привести к более высоким или стабильным в качественном отношении результатам для учащихся.

Учитывая важность эмоционального интеллекта и личной устойчивости в обучении, образовательным организациям профессионального образования важно учитывать эти факторы в программах подготовки будущих и практикующихся учителей. Это может включать вмешательства в профессиональную педагогическую подготовку, направленные на улучшение эмоционального интеллекта и личной устойчивости будущего и практикующегося учителя, а также поддержку и ресурсы, которые помогут им в последующем справляться со стрессовыми факторами на работе.

В целом, сосредоточение внимания на эмоциональном интеллекте и личной устойчивости при подготовке будущих учителей к педагогической деятельности может помочь в дальнейшем добиться лучших результатов как для них, так и для учащихся, гарантируя, что учителя будут лучше подготовлены к решению профессиональных задач.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект выступает предиктором повышения личной резильентности человека. Согласно большинству исследований в этой области, люди с более высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают большей личной устойчивостью.

2. Целесообразно на этапе профессиональной подготовки будущих учителей акцентировать внимание на развитии их эмоционального интеллекта как предиктора повышения личной резильентности.

3. На данном этапе важно разработать методическое обеспечение по развитию эмоционального интеллекта в рамках учебно-воспитательных программ образовательной организации высшего образования.

Обучение будущих учителей методикам развития эмоционального интеллекта может помочь им повысить личную устойчивость, чтобы в дальнейшем в процессе профессиональной деятельности быть способными противостоять стрессовым событиям.

Дальнейшее развитие исследования предполагает анкетирование учителей с целью сравнения их результатов с результатами студентов.

#### **Литература:**

1. Вержибок, Г.В. Проблемы «профессиональной деструкции» и «профессионального выгорания» учителя в педагогической психологии / Г.В. Вержибок // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2020. – № 2. – С. 13-25
2. Гречищева, Л.С. Профессиональное «выгорание» педагога / Л.С. Гречищева, О.А. Хорошева, С.П. Игнатова // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-pedagoga> (дата обращения: 13.01.2023)
3. Гукаленко, О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования / О.В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6 (88). – С. 33-42
4. Методика Н. Холла оценки эмоционального интеллекта (опросник EQ) // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633-634
5. Li, M. A cross-cultural study on a resilience-stress path model for college students / M. Li, Y. Yang / J. Counsel. Dev. – 2016. – № 94. – С. 319-332
6. Logvinenko, O.M., A study on teachers' professional burnout / O.M. Logvinenko, V.V. Gavrish, T.V. Volkodav // Форум молодых ученых. – 2018. – №6-1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-study-on-teachers-professional-burnout> (дата обращения: 23.05.2023)
7. Mansfield, C.F. Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework / C.F. Mansfield, S. Beltman, T. Broadley, N. Weatherby-Fell // Teach. Teach. Educ. – 2016. – № 54. – С. 77-87
8. Ozgur, H. The Investigation of Professional Burnout Level of Teachers Working With Students With Autistic Spectrum Disorder / H. Ozgur // Trakya University Journal of Social Science. – 2016. – № 18. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/316700215\\_The\\_Investigation\\_of\\_Professional\\_Burnout\\_Level\\_of\\_Teachers\\_Working\\_With\\_Students\\_With\\_Autistic\\_Spectrum\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/316700215_The_Investigation_of_Professional_Burnout_Level_of_Teachers_Working_With_Students_With_Autistic_Spectrum_Disorder) (дата обращения: 23.05.2023)
9. Sarrionandia, A. Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study / A. Sarrionandia, E. Ramos-Díaz, O. Fernández-Lasarte // Frontiers in Psychology. – 2018. – № 9(2653). – С. 1-11

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат филологических наук, доцент Ахметшина Ландыш Васильевна**

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

**кандидат филологических наук, доцент Шамсутдинова Альбина Равиловна**

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной научной статье описываются несколько способов использования инновационных технологий на занятиях. Дистанционное обучение самый современный способ получения знаний, основанный на использовании интернет коммуникаций и IT технологий. На основе анализа зарубежного опыта описываются особенности использования нескольких программ для дистанционного обучения. Одним из основных компонентов повестки дня ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года является качественное образование. Он направлен на обеспечение инклюзивного и справедливого качественного образования для всех. Цифровые технологии стали важным инструментом для достижения этой цели. Эти технологии оказали мощное влияние на систему образования. Недавняя пандемия COVID-19 еще официально признала применение цифровых технологий в образовании. Эти цифровые технологии изменили парадигму всей системы образования. Это не только поставщик знаний, но и соавтор информации, наставник и оценщик. Технологические усовершенствования в сфере образования облегчили жизнь учащихся. Вместо ручки и бумаги студенты в настоящее время используют различное программное обеспечение и инструменты для создания презентаций и проектов. По сравнению со стопкой ноутбуков iPad относительно легкий. В отличие от увесистой книги, серфинг в электронной книге проще. Эти методы способствуют повышению интереса к исследованиям. В этом документе кратко рассказывается о необходимости цифровых технологий в образовании, и обсуждаются основные приложения и проблемы в образовании.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, цифровые технологии, дистанционное образование, программа, приложение.

*Annotation.* This scientific article describes several ways of using innovative technologies in the classroom. Distance learning is the most modern way of acquiring knowledge, based on the use of Internet communications and IT technologies. The special features of using several distance learning programs are described based on the analysis of foreign experience. One of the main human components of the UN in the field of sustainable development for the period up to 2030 is quality education. It aims to provide inclusive and equitable quality education for all. Digital technologies have become essential to achieve this goal. These technologies have a powerful impact on the education system. The recent COVID-19 pandemic officially has recognized the application of digital technologies in education. These digital technologies have changed the concept of the education system. This is not only a provider of knowledge, but also a co-author of information, a teacher and an evaluator. Technological advances in education make life easier for students. Instead of pen and paper, students now use a variety of software and tools to create presentations and projects. Compared to a stack of laptops, the iPad is relatively light. Unlike a weighty book, searching in an e-book is easier. These methods increase interest in research. This paper briefly discusses the need for digital technologies in education and discusses the main applications and challenges in education.

*Key words:* innovative technologies, digital technologies, distance education, program, application.

**Введение.** Цифровые технологии – это электронные инструменты, системы, устройства и ресурсы, которые генерируют, хранят или обрабатывают данные, например социальные сети, онлайн-игры, мультимедиа и мобильные телефоны.

Информационные системы вошли во все сферы жизни. Развитие цифровых технологий открывает огромный спектр возможностей. Прогресс во всех отраслях науки и промышленности идет с огромной скоростью, не прекращая удивлять и восхищать.

Сегодня новые технологии изменили систему образование, и будут продолжать это делать. У многих родителей, преподавателей были опасения по поводу того, стоит ли включать в образование новые технологии. Тем не менее, неспособность, нежелание интегрировать технологии в образовательный процесс может привести к тому, что студенты не смогут адаптироваться или с трудом адаптируются к современным условиям после присоединения к рынку труда.

Интернет не может стать полноценной заменой для учителей. Наиболее эффективным вариантом является смешанное обучение, включающее в себя академическое образование и цифровые технологии.

Цель исследования: выявить способы использования современных цифровых технологий для обучения сегодня.

Методы исследования: анализ научной литературы, анализ зарубежных источников.

Актуальность этого исследования заключается в том, чтобы в условиях глобализации выбрать наилучший способ использования цифровых технологий. Научная новизна состоит в том, что автор проанализировал опыт зарубежных исследователей и представил список возможных программ, которые можно использовать в системе отечественного образования. Практическая значимость в данной работе представлены несколько способов использования инновационных технологий, которые уже можно брать на вооружение преподавателям уже сегодня.

**Изложение основного материала статьи.** Технологии уже составляют значительную часть жизни нашей молодежи за пределами классной комнаты, поэтому включение в их обучение новых технологий имеет смысл, и при этом не обязательно ограничиваться чтением лекций с использованием презентаций в PowerPoint.

Благодаря планированию и творческому подходу цифровые технологии можно использовать для создания существенного опыта обучения, который будет полезен студентам и преподавателям. Технологии играют роль мощного инструмента обучения.

«Переверните класс» и позвольте своим ученикам быть учителями. Студенты могут быть назначены для исследования и представления темы с использованием соответствующего технологического инструмента по своему выбору.

Студенты могут создавать эпизоды, используя подкастинг (podcasting, broadcasting – повсеместное широкоформатное вещание) или выкладывать онлайн-видео, используя такую платформу, как youtube. Помимо изучения выбранной темы, такая работа дает возможность студентам развивать исследовательские навыки, научиться оценивать достоверность онлайн-источников, проверять материалы, найденные в Интернете, и узнавать о надлежащем использовании аудиоклипов и изображений [1, С. 57].

Умение рассказывать и презентовать новую тему является важным коммуникативным навыком, и может помочь обрести уверенность среди сверстников. Использование информации и материалов, найденных в Интернете, также дает им возможность осознать значение такого понятия как авторское право и использование открытого исходного кода.

Используйте онлайн-инструменты и активно сотрудничайте в классе. В ближайшем будущем навыки совместной работы будут оставаться востребованными во всех сферах деятельности человека. Студенты, которым легко и комфортно сотрудничать с другими учащимися, с самого начала будут иметь преимущество на рынке труда.

С помощью онлайн-инструментов как документы Google и другие, студенты могут делиться своими работами и редактировать их друг с другом. Учащиеся уже общаются через социальные сети и онлайн-каналы, но если делать это с общей целью, им придется подумать о другом способе взаимодействия в Интернете. Еще одна тенденция на рабочем месте в ближайшем будущем, которая, вероятно, будет расти, и развиваться – это удаленные рабочие группы [2, С. 24]. Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация в начале года в стране и в мире показала насколько остро стоит потребность в использовании новых цифровых технологий для обеспечения бесперебойного функционирования многих сфер деятельности человека. Многие системы были быстро переведены в удаленное администрирование, дистанционное обучение, удаленную работу.

Доверие учащихся к работе и подключению с помощью технологий дает хороший практический опыт. Групповые форумы могут использоваться для обучения на основе проблем, проблема может быть назначена онлайн-группе для решения в течение определенного периода времени.

Здесь результатом обучения может быть сотрудничество и подходы к решению проблемы, а не правильный ответ.

Интернет-форумы. Помимо работы над групповыми проектами, есть возможность создания онлайн-форума, где студенты могут продолжить обсуждения, начатые в классе, и поделиться соответствующими материалами. Наличие разных способов участвовать в обсуждениях, как лично, так и виртуально, может позволить услышать разные мнения [3, С. 24].

Ученикам-интровертам может быть удобнее делать выводы с клавиатуры, чем на месте в классе. Некоторые из вопросов, поднятых в Интернете, могут быть использованы для дальнейшего обсуждения в классе.

Совместное использование контента – можно побудить учащихся рассмотреть возможность публикации своих цифровых проектов. Это может помочь им подумать о своей конфиденциальности и безопасности в Интернете. Если автор готов делиться контентом в Интернете, это можно обсудить и подписать отказ от прав.

Данный способ можно использовать для обсуждения требований согласия онлайн-платформ, а не для оценки в зависимости от того, делятся ли они своими проектами или нет.

Система ответов в классе. Реализуйте политику BYOD (Bring Your Own Device приносить собственное устройство) и побудите учащихся использовать свои мобильные устройства для участия в опросах и викторинах в классе. То же самое можно сделать, если класс оснащен компьютерами перед каждым учеником и имеется Интернет. Есть возможность выполнить онлайн оценочные задания, тесты и узнать результаты освоения материала.

Для поставщиков образовательных услуг доступен ряд приложений, которые позволяют большим группам студентов одновременно ответить на вопросы с несколькими вариантами ответов в режиме реального времени, например: Top Hat, iClicker, Socrative, Turning technologies [4].

Top Hat – это платформа для взаимодействия со студентами, которую преподаватели используют как в классе, так и за его пределами. Top Hat предоставляет инструмент лекций, который отслеживает посещаемость, задает вопросы, показывает интерактивные слайды и управляет обсуждениями в классе.

iClicker – это радиочастотное устройство, которое позволяет ученику принимать участие во время занятия, отвечать на вопросы, заданные преподавателем в классе. Это позволит преподавателю узнать, насколько хорошо студент понимает материал урока. Данную программу можно установить в телефон как приложение. Во время дистанционного обучения в школах и вузах страны была использована программа Zoom, которая также обеспечивала общение преподавателя и студента.

Socrative – это облачная система реагирования учащихся на задания, разработанная в 2010 году аспирантами из Бостона. Он позволяет учителям создавать простые викторины, которые учащиеся могут быстро выполнять на ноутбуках, с помощью планшетных компьютеров в классе или своих собственных смартфонов.

Turning technologies – инструмент, который используется для создания интерактивных лекций и презентаций.

Данные программы могут дать инструкторам мгновенную обратную связь о том, поняли ли студенты концепции, изложенные в классе или же необходимо организовать дискуссию по более тонким философским темам. Переход «кликеров» на мобильные устройства очень актуально для студентов и сотрудников.

Такие программы позволяют учащимся генерировать больше открытых ответов, по сравнению с заданиями с ограниченными ответами. Иногда могут возникать опасения по поводу того, что ученики отвлекают свое внимание, и из-за доступности устройств, но эти опасения, похоже, не проявляются в действительности, так как ученики заинтересованы темой.

**Выводы.** Поддержка учащихся и учителей с ограниченными возможностями. Среди первых пользователей, принявших технологию в образовательных целях, есть учащиеся с ограниченными возможностями. Возможно, самым известным ученым, использующим технологии, был покойный Стивен Хокинг, который зависел от компьютера для связи задолго до того, как остальной мир начал использовать компьютеры для отправки электронной почты.

Большинству людей, не зависящих от технологий или помощников, легко выполнять задачи, они считаются само собой разумеющимися. Очень часто люди с ограниченными возможностями могут первыми адаптироваться к технологиям и увидеть способы их использования, которых не видят остальные обычно развивающиеся люди.

Многие из нас считают, что умный дом или класс – это роскошь, для студентов или преподавателей с ограниченными возможностями – это возможность открыть следующий уровень независимости, который раньше казался невозможным.

До и после того, как в классе будут представлены новые технологические инструменты преподавания, необходимо узнать мнение коллег и студентов об их эффективности. Даже если те или иные инструменты не подошли специфике предмета, нельзя останавливаться, неудача – это часть обучения.

Не все технологические инструменты подойдут для определенного предмета и для отдельного круга учащихся, разные когорты могут по-разному реагировать на использование технологий. Однако есть много преимуществ, которые можно получить, попробовав новые подходы к обучению и интегрировав технологии в учебный процесс.

Продолжать пробовать новые способы достижения результатов обучения, преподаватели сохраняют интерес к преподаванию и откроют новые возможности обучения, как для учителей, так и для студентов. Технологии хорошо интегрированы в жизнь учащихся вне класса, поэтому использование этих инструментов имеет смысл.

Адаптация учеников к использованию технологических инструментов является неотъемлемой частью их профессиональной жизни. Для преподавателей технологии становятся неотъемлемым профессиональным инструментом.

#### **Литература:**

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. – 352 с.

2. Валявский, А.Ю. Применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для студентов всех форм обучения / А.Ю. Валявский, Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Е.П. Попова // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании. Материалы IX международной научно-практической конференции, 2016. – С. 24-28

3. Егоркина, Е.Б. Развитие исследовательской компетентности студентов в системе непрерывного образования / Е.Б. Егоркина, М.Н. Иванов, Н.Н. Иванова, Н.В. Учеваткина // В сборнике: Новые информационные технологии в образовании и науке. Материалы X международной научно-практической конференции, 2017. – С. 24-27

4. Wilson, C. The Evolution of Classroom Technology -Interactive Feature [Электронный ресурс] / C. Wilson, M. Orellana, M. Meek. – URL: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2010/09/19/magazine/classroom-technology.html?ref=magazine> (дата обращения 12.08.2020)

**Педагогика**

**УДК 377.1**

**доктор педагогических наук, профессор Базаева Фатима Умаровна**

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

**аспирант кафедры педагогики Мисербулатов Ибрагим Исмаилович**

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

### **ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В СПО**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме использования оценочной деятельности в системе среднего профессионального образования в качестве фактора, стимулирующего личностное развитие студентов. Обосновывается актуальность теоретического изучения оценочной деятельности как важного элемента образовательного процесса, рассматриваются современные подходы к оценке в системе образования. Описываются задачи, функции, существенные характеристики, виды оценочной деятельности, подчеркивается ее специфика в системе СПО. Дается характеристика методов оценочной деятельности, наиболее широко применяемых в системе СПО. Особое внимание уделяется классификации методов и форм оценивания, которая выделяет репродуктивные, продуктивные, активные и интерактивные методы оценки с точки зрения степени мыслительной и деятельностной активности студентов. Подчеркивается необходимость более широкого применения современных интерактивных методов оценивания в силу их наиболее высокого развивающего и образовательного потенциала, к которым относятся ситуационные задачи, веб-квесты, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия и др. Обосновывается вывод о том, что оценочная деятельность обладает высоким развивающим потенциалом, способным стимулировать личностное развитие студентов, реализация которого возможна при условии методической поддержки и активного включения руководства и кадрового состава системы СПО в процесс модернизации системы профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* среднее профессиональное образование, оценочная деятельность, личностный рост, функции оценки, методы оценивания, эффективность оценивания.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of using evaluation activities in the system of secondary vocational education as a factor stimulating the personal development of students. The relevance of the theoretical study of evaluation activity as an important element of the educational process is substantiated, modern approaches to evaluation in the education system are considered. The tasks, functions, essential characteristics, types of evaluation activity are described, and its specificity in the system of SPO is emphasized. The characteristic of the methods of evaluation activity that are most widely used in the SPO system is given. Special attention is paid to the classification of assessment methods and forms, which distinguishes reproductive, productive, active



and interactive assessment methods in terms of the degree of mental and activity activity of students. The necessity of wider application of modern interactive assessment methods is emphasized due to their highest developmental and educational potential, which include situational tasks, web quests, case studies, business games, forums, action tests, etc. The conclusion is substantiated that the evaluation activity has a high developing potential that can stimulate the personal development of students, the implementation of which is possible provided methodological support and active involvement of the management and personnel of the vocational training system in the process of modernization of the vocational training system.

*Key words:* secondary vocational education, evaluation activity, personal growth, evaluation functions, evaluation methods, evaluation effectiveness.

**Введение.** Современные социально-экономические условия, ситуация на рынке труда, высокий уровень технологического развития всех сфер деятельности диктуют повышенные требования к выпускникам учреждений профессионального образования, которые касаются не только их профессиональной компетенции но и личностных качеств, призванных обеспечить конкурентоспособность молодых специалистов, их готовность к принятию самостоятельных решений в профессиональной сфере, гибкость и адаптивность, способность к продуктивному сотрудничеству и самосовершенствованию.

В этой связи в сфере среднего профессионального образования на первый план выходит задача повышения качества подготовки студентов, обеспечения их компетентности и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности в условиях реальных предприятий и организаций. Контрольно-оценочная деятельность в учреждении среднего профессионального образования (СПО) призвана не только оценить качество предоставляемых образовательных услуг, но и определить эффективность форм и методов обучения. Кроме того, многофункциональность оценки, как одного из наиболее важных элементов образовательного процесса, позволяет использовать этот инструмент в качестве воспитательного, развивающего и стимулирующего средства, направленного на активизацию саморазвития и личностного роста студентов СПО.

Между тем, в системе СПО по-прежнему преобладает традиционный подход к оцениванию учебной деятельности студентов, который направлен, прежде всего, на оценку приобретенных студентами знаний и умений и не учитывает динамику личностного развития и личностного роста будущих выпускников, не в полной мере использует мобилизующую функцию оценки.

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена необходимостью поиска наиболее эффективных методов и форм оценочной деятельности в системе СПО, способных с полной мере реализовывать воспитательную, развивающую, мобилизующую функции оценки.

Проблематика данного исследования состоит в выявлении основных задач, компонентов, сущностных характеристик, методов и форм оценочной деятельности в системе среднего профессионального образования.

Цель исследования – анализ и обобщение современных научных исследований, касающихся методологии оценочной деятельности, выступающей фактором личностного роста студентов в системе СПО.

**Изложение основного материала статьи.** Оценочная деятельность служит важным компонентом образовательного процесса, выполняя функции контроля, позволяющие оценивать образовательные результаты, осуществлять планирование и коррекцию содержания, форм и методов обучения, оценивать учебную деятельность студентов и эффективность преподавательской деятельности педагогов, определять соответствие результатов обучения образовательным стандартам [1]. Без определения промежуточных и итоговых результатов обучения, касающихся не только когнитивной, но и личностной составляющей, невозможно планирование обучения и достижение ожидаемого уровня профессиональной подготовки. Помимо функции контроля исследователи указывают на такие функции оценочной деятельности как функция обучения и образования, функция диагностики, функция прогноза, функция развития, функция ориентации и направления и функция воспитания [3]. Однако, традиционные субъективные методы оценки (опрос, проверка контрольных работ, тестирование) далеко не всегда способны дать надежные объективные результаты в особенности в том, что касается личностных характеристик студентов, их способности к самостоятельности и саморазвитию. Кроме того, субъективность оценки зачастую приводит к недопониманию между преподавателем и студентом, а получение оценки ниже ожидаемой способно подорвать доверие студентов, вызвать с их стороны негативную реакцию, снизить мотивацию к обучению, что прямо противоположно воспитательной, развивающей и стимулирующей функциям оценки [6].

Важность оценочной деятельности в системе профессионального образования отмечается многими российскими и зарубежными исследователями. Так, П.Б. Волков, Р.С. Наговицын, Е.В. Сабельникова, Н.Л. Хмелева в своих работах подчеркивают, что в настоящее время нет единого подхода к предмету и технологиям оценки образовательных результатов [4; 7]. В свою очередь, Дж. Дьюи, В. Монтроссе, Д. Шрёттер, К. Саллинс, Дж. Мэттокс отмечают необходимость соотнесения оцениваемых результатов обучения и самооценки профессиональной компетентности выпускниками с требованиями работодателей [8].

В плане направленности, организации и содержания подготовки система среднего профессионального образования имеет свою специфику. Так, образовательный процесс в техникумах и колледжах имеет более выраженную практическую направленность, по сравнению с общеобразовательной школой, учащиеся СПО являются студентами, проходящими подготовку по определенному профессиональному направлению. Вместе с тем, в организационной структуре учреждений СПО преобладает традиционный урок, как основной элемент учебного процесса, сохраняется классное руководство, и школьная система контроля знаний – опрос, проверочная работа, пятибалльная система оценок. Очевидно, что специфика системы СПО, занимающей в некотором роде промежуточное положение между общеобразовательной школой и высшим учебным заведением, требует особой контрольно-оценочной системы и методики оценочной деятельности, в полной мере отвечающей целям и задачам среднего профессионального образования.

По результатам анализа современных исследований нами были выделены задачи, функции, характеристики, виды, формы и методы контроля в системе среднего профессионального образования.

Ключевыми задачами оценочной деятельности педагога в системе СПО являются:

выявить степень освоения студентами программных знаний, овладения умениями и навыками, предусмотренными образовательными стандартами и требованиями образовательной программы учебного заведения;

оценить уровень сформированности у студентов навыков самоконтроля;

развивать и воспитывать у студентов потребность в самообразовании, самоорганизации и самоконтроле;

стимулировать студентов к учебной деятельности, повышать мотивацию к освоению основ выбранной профессии.

Можно выделить следующие виды контрольно-оценочной деятельности:

предварительная – оценка имеющихся начальных знаний перед изучением новой дисциплины, раздела или направления;

текущая – контроль выполнения домашних заданий и степени освоения пройденного на прошлых занятиях учебного

материала;

итоговая – контроль уровня знаний в конце определенного временного отрезка (семестр, учебный год) или по завершении изучения отдельных учебных дисциплин [2].

Контрольная деятельность в системе СПО, будучи одним из ведущих элементов образовательного процесса, отличается следующими существенными характеристиками:

мотивационная – отражает необходимость лично ориентированного подхода к оценочной деятельности, при котором оценка выступает в роли стимула, а не наказания;

содержательная – отражает необходимость понимания студентами критериев оценки, которые преподаватель излагает с предельной четкостью перед началом выполнения оцениваемого задания, контрольной работы или иной учебной задачи;

коммуникативная – позволяет использовать оценочную деятельность в качестве постоянно действующего средства обратной связи между студентами и преподавателем;

рефлексивная – отражает направленность оценочной деятельности на развитие у студентов навыков самооценки, саморегуляции, анализа и планирования учебной деятельности.

Перечисленные характеристики проявляются в полной мере при условии наличия в образовательном процессе трех составляющих оценочной деятельности:

оценивания результатов учебной деятельности студента преподавателем;

оценивания студентами результатов собственной учебной деятельности;

оценивания студентами результатов учебной деятельности друг друга.

Среди множества классификаций форм и методов оценочной деятельности, применимых в системе СПО, наиболее полно отражающей многофункциональность оценки и ее значение, как фактора активизации личного развития студентов, на наш взгляд, является классификация, предложенная и опробованная И.Н. Емельяновой [5], построенная на основе критериев мыслительной и деятельностной активности студентов.

Типология включает четыре вида методов оценки:

репродуктивные;

продуктивные;

активные;

интерактивные.

*Репродуктивные* методы оценочной деятельности представлены традиционными видами оценки (фронтальный опрос, контрольная работа, тестирование и т.п.), которые характеризуются низким уровнем мыслительной и деятельностной активности студентов, поскольку нацелены, в основном, на выявление умения воспроизводить изученный материал, представленный преподавателем на уроках в готовом виде.

*Продуктивные* методы оценочной деятельности (эссе, проекты, рефераты, портфолио) отличаются высоким уровнем мыслительной активности при низком уровне деятельностной, поскольку они требуют самостоятельности в поиске решения учебной задачи, но не предполагают развития и проверки навыков деятельностного взаимодействия в реальных (или приближенных к реальным) ситуациях профессионального взаимодействия.

*Активные* методы оценочной деятельности связаны с высокой деятельностной и низкой мыслительной активностью и позволяют оценить готовность включаться в деятельность и осуществлять продуктивное взаимодействие. К активным методам оценочной деятельности относятся: проблемные ситуации, игровая имитация, мозговой штурм, тренинг и т.п.

*Интерактивные* методы оценочной деятельности (ситуационные задачи, веб-квесты, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия) предполагают высокий уровень мыслительной и деятельностной активности. Степень включенности студентов в решение коллективной учебной задачи практической направленности позволяет оценить не только уровень их знаний, но и умение применить их на практике в ситуации, приближенной к реальной, готовность к продуктивному взаимодействию в профессиональном коллективе. В конечном итоге интерактивные методы служат не только инструментом контроля, но и фактором воспитания и развития.

Максимальную популярность в педагогическом сообществе имеют такие методы оценки, как опрос и проблемная ситуация. В учреждениях среднего профессионального образования практически не применяются кейс-стади, деловые игры и веб-квесты [5].

Многие исследователи [1, 3-7] отмечают общую тенденцию к оживлению ситуации в сфере оценочной деятельности с помощью активных методов. Современные педагоги продвинулись в овладении методиками игровой имитационной ситуации, дискуссии, мозгового штурма.

Продуктивные методы обучения и оценки (реферат, проект, эссе) признаются высокоэффективными, но не относятся к числу массово освоенных и используемых. Педагоги отказываются признавать несомненные достоинства интерактивных методов оценки, демонстрируя низкую методическую компетентность во владении данными инструментами оценки.

Среди всех перечисленных методов в системе СПО в настоящее время приоритет по-прежнему принадлежит репродуктивным.

Очевидно, что следует совершенствовать систему методической подготовки педагогов СПО к процедурам оценивания, в этой связи в содержание подготовки будущих педагогов, прежде всего, в условиях магистратуры, следует добавить материал по данной проблематике (L.A. Filimonuk [9]).

В то же время необходимо формировать и у преподавателей, и у студентов новое понимание смысла контроля: важно не просто зафиксировать степень овладения студентами определенным объемом знаний, но и показать каждому участнику образовательного процесса возможности и перспективы развития.

**Выводы.** Помимо основной функции – функции контроля – оценочная деятельность в образовательном процессе выполняет ряд других важных функций: воспитательную, развивающую, ориентационную, организационную, мобилизующую, которые выступают стимулирующим фактором личного развития студентов; выделяют три основных вида оценки – предварительную, текущую, итоговую; оценочная деятельность в системе СПО отличается следующими характеристиками – мотивационной, содержательной, коммуникативной, рефлексивной; среди всех методов оценочной деятельности – репродуктивных, продуктивных, активных и интерактивных – наибольшим воспитательным, развивающим и образовательным потенциалом обладают интерактивные методы (ситуационные задачи, веб-квесты, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия), которые в системе СПО, к сожалению, не находят широкого применения; необходимо развивать теоретическую и методическую базу оценивания в системе СПО, оказывать методическую поддержку преподавателям, популяризировать наиболее современные и эффективные методы оценивания среди руководства, преподавательского состава и студентов СПО.

#### Литература:

1. Бордовская, Н.В. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, М.А. Тихомирова // Интеграция образования. – 2018. – №4. – С. 728-749

2. Булынский, Н.Н. Проблемы организации оценочной деятельности в профессиональных образовательных учреждениях / Н.Н. Булынский, А.В. Сытникова // Вестник ТГПУ. – 2010. – №4. – С. 87-91
3. Ваганова, О.И. Моделирование контрольно-оценочной деятельности педагога / О.И. Ваганова, А.А. Жидков, М.М. Кутепов, И.Е. Барабина // Карельский научный журнал. – 2020. – №4 (33). – С. 11-14
4. Волков, П.Б. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения / П.Б. Волков, Р.С. Наговицын // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Вып. 4 (20). – С. 1-16
5. Емельянова, И.Н. Практика использования современных методов оценки на разных ступенях образования / И.Н. Емельянова, О.А. Теплякова, Г.З. Ефимова // Образование и наука. – 2019. – №6. – С. 9-28
6. Ефремова, Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся / Н.Ф. Ефремова // Российский психологический журнал. – 2017. – №2. – С. 227-244
7. Сабельникова, Е.В. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) / Е.В. Сабельникова, Н.Л. Хмелева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 2. – С. 16-23
8. Dewey, J.D. Evaluator Competencies: What's Taught Versus What's Sought / J.D. Dewey [et al.] // American Journal of Evaluation. – 2008. – No. 29 (3). – Pp. 268-287.
9. Filimoniyuk, L.A. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course / L.A. Filimoniyuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov, [etc.] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019

**Педагогика**

**УДК 378**

**доктор педагогических наук, профессор Базаева Фатима Умаровна**  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);  
**аспирант кафедры педагогики Мисербулатов Ибрагим Исмаилович**  
 ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### **ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СПО, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме оценочной деятельности в СПО в условиях перехода системы российского образования к деятельностной парадигме. Обоснована актуальность изучения оценочной деятельности, как важного компонента образовательного процесса, выполняющего множество функций контролирующего, организационного, стимулирующего, воспитательного характера. Перечислены и охарактеризованы основные функции оценки, условия и принципы оценочной деятельности для их наиболее эффективного осуществления. Обоснована необходимость перехода от традиционных субъективных форм оценивания образовательных результатов к современным формам оценивания, обеспечивающим объективность и универсальность при сохранении лично ориентированного подхода. Особое внимание уделяется необходимости оценивания не только усвоенных студентами СПО знаний, но и приобретаемых ими в процессе профессиональной подготовки личностных качеств, призванных обеспечить их конкурентоспособность и способствовать самореализации в профессии. Подчеркивается развивающая функция оценки, способная служить фактором не только профессионального развития, но и личностного роста студентов СПО. В качестве основных условий эффективности оценочной деятельности как фактора личностного развития студентов названы объективность и последовательность при оценивании, понимание студентами его критериев и целей, субъектность участников образовательного процесса, основанная на взаимном доверии и уважении.

*Ключевые слова:* оценочная деятельность, среднее профессиональное образование, компетентностный подход, функции оценки, личностное развитие, условия и принципы оценивания.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of evaluation activity in vocational education in the conditions of transition of the Russian education system to the activity paradigm. The relevance of the study of evaluation activity as an important component of the educational process that performs many functions of a controlling, organizational, stimulating, educational nature is substantiated. The main evaluation functions, conditions and principles of evaluation activities for their most effective implementation are listed and characterized. The necessity of transition from traditional subjective forms of evaluation of educational results to modern forms of evaluation, providing objectivity and universality while maintaining a personality-oriented approach, is substantiated. Special attention is paid to the need to evaluate not only the knowledge acquired by students of the vocational school, but also the personal qualities acquired by them in the process of professional training, designed to ensure their competitiveness and promote self-realization in the profession. The developing evaluation function is emphasized, which can serve as a factor not only for professional development, but also for the personal growth of students of secondary vocational education. Objectivity and consistency in assessment, students' understanding of its criteria and goals, subjectivity of participants in the educational process based on mutual trust and respect are named as the main conditions for the effectiveness of evaluation activities as a factor of personal development of students.

*Key words:* evaluation activity, secondary vocational education, competence approach, evaluation functions, personal development, conditions and principles of evaluation.

**Введение.** Современные экономические, социальные и политические условия развития общества диктуют повышенные требования к системе профессионального образования, основы функционирования которого лежат в области компетентностного подхода к подготовке специалистов [4, 7]. Общество испытывает острую потребность в специалистах высокого уровня, готовых к осуществлению профессиональных функций и проявлению высоких личностных качеств в конкурентной среде, к успешной социализации и самореализации в профессии. Задача подготовки специалистов, обладающих высокой профессиональной квалификацией, готовых к самосовершенствованию в профессии и личностному росту, стремящихся к повышению профессионального уровня на следующих ступенях обучения, стоит, прежде всего, перед системой среднего профессионального образования (СПО).

Одним из ведущих элементов функционирования любой образовательной системы является система оценивания образовательных результатов, которая с одной стороны служит инструментом внутреннего контроля качества преподавания, с другой – мощным стимулом для учебной мотивации и личностного развития самих студентов. При этом компетентностный подход предполагает оценивание не только результатов освоения содержания учебных дисциплин, но и уровень овладения студентами профессиональными компетенциями, сформированности их умений и готовности к применению полученных знаний и навыков на практике, способности к самостоятельному решению нестандартных – не

учебных, а вполне реальных – профессиональных задач. Однако, несмотря на множество научных разработок в области компетентного подхода в профессиональном образовании вопрос оценочной деятельности в системе СПО остается недостаточно проработанным [5].

Методология и практика оценочной деятельности в системе СПО призвана обеспечивать объективную оценку учебных достижений студентов, а также их профессиональной компетентности, личностных качеств, необходимых специалисту каждой конкретной профессии и, что еще более важно, их готовности к постоянному самосовершенствованию и личностному развитию.

Актуальность исследования, состоит в необходимости обобщения и систематизации имеющихся научных знаний, касающихся оценочной деятельности в системе СПО, с целью определения наиболее эффективных подходов и методологических разработок.

Проблема данного исследования состоит в определении научных основ, сущности и технологий оценочной деятельности в системе среднего профессионального образования.

Цель исследования – анализ и обобщение научных данных по проблеме оценивания учебных результатов, профессиональных компетенций и личностных качеств студентов средних специальных учебных заведений, а также оценочной деятельности в СПО, как фактора личностного роста студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Общая тенденция многих исследований проблем оценивания успешности обучения состоит в том, что функция оценки является важнейшим фактором активизации деятельности при усвоении знаний и приобретении умений. Так, Б.Г. Ананьев выделяет три основные функции оценки:

ориентирующую, воздействующую на интеллектуальную сферу личности;

стимулирующую с побудительным воздействием оценки на аффективно-волевую сферу личности посредством переживания успеха или неудачи;

воспитательную, связанную с влиянием оценки на самооценку и учебную мотивацию [1].

Важнейшим условием реализации воспитательной функции оценивания учебной деятельности является объективность оценки и понимание критериев оценивания обучающимися. Студенты должны доверять оцениванию и воспринимать его результаты в качестве признания их учебных достижений и стимула для дальнейшей работы. Именно самоанализ служит мотивирующим фактором для самосовершенствования, профессионального и личностного роста.

Между тем развивающие функции оценивания реализуются при соблюдении следующих условий:

если оценка стимулирует работу над ошибками, помогает понять, в какой именно области существует пробелы знаний, которые необходимо восполнить;

оценка служит одним из инструментов обратной связи между педагогом и студентом, основанном на доверии и взаимоуважении;

оценка воспринимается студентом в качестве инструмента взаимодействия, а не наказания.

Соблюдение этих условий позволяет организовать деятельное сотрудничество между субъектами образовательного процесса, построенное на принципах взаимного уважения и доверия. В этом случае оценка служит свидетельством внимания к работе студента со стороны педагога, повышает его учебную мотивацию и стимулирует к учебной деятельности и самосовершенствованию в профессии, вселяет уверенность в собственных силах [6].

Развивающая функция оценочной деятельности предполагает оценивание не только когнитивного («жесткого») компонента профессионального обучения, но и личностного («мягкого»), а именно, готовности студентов к самостоятельной исследовательской деятельности, нацеленность на результат, мотивированность, самостоятельность, то есть, составляющие профессиональной компетентности, требующие более тонкого и дифференцированного подхода к оцениванию, которые зачастую отступают на задний план в реальной педагогической практике оценочной деятельности [2].

В системе СПО по-прежнему преобладают традиционные подходы к оценочной деятельности, ориентированные во многом на субъективную оценку преподавателем учебных достижений студентов, без опоры на современные научные исследования, понимания специфики и сущности оценочной деятельности, а также при недостатке должного методического сопровождения. Кроме того, оценивание «мягкой» личностной составляющей образовательных результатов представляет значительно большую трудность с точки зрения методики и аппаратного инструментария, по сравнению с оцениванием «жесткого» когнитивного компонента, в силу сложности и многокомпонентности предмета оценивания [5].

В теории оценивания рассматриваются закономерности, принципы, логика и алгоритмы оценивания объектов и процессов. Оценка выступает результатом оценивания [8].

Относительно системы профессионального образования ведущими принципами оценивания результатов обучения являются учет потребностей работодателей, адаптивность и многоуровневость системы оценок, личностно ориентированный подход, универсальность, объективность и др.

Измерение и оценивание качества профессионального образования предполагает владение организаторами образовательного процесса целостным суждением об объекте исследования. Данный подход также ориентирует оценивание качества объекта в развитии, с учетом условий учебно-профессиональной деятельности обучающихся и педагогического процесса [8].

Для осуществления эффективной оценочной деятельности, способной выполнять ориентирующую, стимулирующую и развивающую функцию, педагог СПО должен обладать необходимыми профессиональными качествами на высоком уровне, а именно: профессиональной компетентностью, интеллектуальной и творческой инициативностью, высокой нравственностью, коммуникативностью, внутренней организованностью, принципиальностью.

Организация оценочной деятельности на основе компетентностного личностно ориентированного подхода к среднему профессиональному образованию необходимо осуществлять поэтапно, начиная с определения базовых показателей качества образования, связанных с направлениями подготовки, соотношением специальных и общеобразовательных дисциплин, набором целевых профессиональных компетенций, уровнем начальной подготовки студентов и заканчивая освоением преподавателями аппаратного и методического инструментария оценочной деятельности в учреждении СПО. Помимо этого, преподаватели колледжа и мастера производственного обучения должны иметь точные и актуальные представления о требованиях потенциальных работодателей к поступающим на работу выпускникам СПО, знать специфику конкретных организаций и производств, к сфере деятельности которых относится профессиональная подготовка в образовательном учреждении СПО.

Эффективность оценивания качества образования СПО предполагает проведение анализа:

правильности и своевременности выбора объекта оценивания;

соответствия условий оценочной деятельности требованиям организации контрольно-оценочных процедур;

уровня проявления компетентности педагогов в организации оценочной деятельности;

оптимальности принимаемых управленческих решений [3].

Основными условиями обеспечения эффективности оценивания выступают:

применение различных видов контроля с особым вниманием к систематическому и всеохватывающему оцениванию; оценка всех действий обучающихся при выполнении заданий; постепенная замена традиционной оценки взаимооценкой и самооценкой, которые способствуют самоорганизации и самообучению студентов; сочетание личностного и нормативного способов оценивания результатов обучения; открытый учет результатов оценивания.

Соблюдение обозначенных условий, принципов и подходов к оценочной деятельности, учитывающих комплексный характер оценки в системе СПО, призвано обеспечить объективность и надежность результатов оценивания, а также повысить доверие студентов, как к процессу оценивания, так и к преподавателям, способствовать созданию в образовательном учреждении атмосферы сотрудничества и взаимоуважения между субъектами образовательного процесса. Комплексный подход к оценочной деятельности позволит в полной мере реализовать стимулирующую и мотивирующую функции оценки, ее развивающий потенциал для профессионального и личностного роста студентов СПО.

**Выводы.** Оценочная деятельность в системе СПО является важным элементом образовательного процесса, выполняющим не только функции контроля, но и организационные и развивающие функции; переход российской системы образования к деятельностной парадигме требует пересмотра основ оценочной деятельности в СПО, отказа от традиционных субъективных форм оценивания выученных знаний в пользу использования инструментов оценивания, способных выявить уровень профессиональных компетенций и личностных качеств будущих выпускников; осуществление ориентирующей, стимулирующей, воспитательной функций оценки в системе СПО возможно при условии объективности, последовательности, понимания студентами критериев оценивания учебных результатов, комплексного личностно ориентированного подхода к оцениванию, наличия высоких профессиональных и личностных качеств у преподавателей СПО.

#### **Литература:**

1. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 287 с.
2. Бордовская, Н.В. Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 125-133
3. Булынский, Н.Н. Проблемы организации оценочной деятельности в профессиональных образовательных учреждениях / Н.Н. Булынский, А.В. Сытникова // Вестник ТГПУ. – 2010. – №4. – С. 87-91
4. Драницына, Е.Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы СПО средствами модульной технологии обучения / Е.Г. Драницына // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 219-222
5. Ефремова, Н.Ф. Моделирование объективной оценки достижений студентов / Н.Ф. Ефремова // Образовательные технологии. – 2019. – №3. – С. 77-85
6. Ефремова, Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся / Н.Ф. Ефремова // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 227-244
7. Мусихина, Е.А. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся СПО, ОДПО в рамках экономических дисциплин / Е.А. Мусихина, С.Ю. Ланина // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 86. – С. 95-98
8. Субетто, А.И. Теоретико-методологические основы качества высшего образования / А.И. Субетто, Н.А. Селезнева. – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 136 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**старший преподаватель кафедры «Природообустройства и охраны окружающей среды» Балтыков Арслан Константинович**  
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье обосновываются педагогические условия формирования культуры управления обучающихся. Автор описывает важность культуры управления в современной действительности. В работе затрагиваются проблемы в обучении обучающихся в вузах, предъявляются требования к формам организации деятельности. В ходе проведенной работы конкретизируется определение «культуры управления», которое рассматривается с позиции разных подходов, изучается её структура и компоненты для того, чтобы описать педагогические условия, которые необходимы для формирования культуры управления. Автор выделяет три главных педагогических условия для формирования культуры управления, которые предъявляют требования к когнитивным способностям студентов в области культуры управления, к их личностным особенностям, а также к уровню самого учебного процесса и субъектов этой деятельности. Среди этих условий достаточное внимание уделяется вопросам мотивации и коммуникации студентов. Так как разработанные педагогические условия в полной мере отражают рассмотренную структуру культуры управления, автор приходит к выводу о том, что поставленная цель была достигнута.

*Ключевые слова:* педагогические условия, формирование, культура управления, подход, управленческая деятельность, образование.

*Annotation.* The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of a management culture of students. The author describes the importance of management culture in modern reality. The paper touches upon the problems in the training of students in universities, demands are made on the forms of organization of activities. In the course of the work carried out, the definition of "management culture" is specified, which is considered from the perspective of different approaches, its structure and components are studied in order to describe the pedagogical conditions that are necessary for the formation of a management culture. The author identifies three main pedagogical conditions for the formation of a management culture, which impose requirements on the cognitive abilities of students in the field of management culture, on their personal characteristics, as well as on the level of the educational process itself and the subjects of this activity. Among these conditions, sufficient attention is paid to the issues of motivation and communication of students. Since the developed pedagogical conditions fully reflect the considered structure of the management culture, the author comes to the conclusion that the goal has been achieved.

*Key words:* pedagogical conditions, formation, management culture, approach, management activity, education.

**Введение.** Культура управления преобразует окружающую среду, являясь фактором и источником общественных изменений. Техника неразрывно связана с культурой, потому что является её порождением, но в наше время происходит обратный процесс, когда техника оказывает формирующее влияние на культуру. Другими словами, технический прогресс меняет сферы труда и предъявляет новые требования к культуре управления. При этом обучение этой культуре в системе образования не развито.

Сам способ организации учебного процесса также определяется культурой управления, чтобы быть эффективным. Но на сегодняшний день в культуре управления не произошло значимых изменений, учитывающих современные тенденции управленческой деятельности. Контроль за результатами учебной деятельности в рамках одной дисциплины также находится только у ведущего её преподавателя. Получается, что если проведение занятия и оценка студентов как оценка своей работы находятся только у преподавателя, то контроль качества со стороны специальных подразделений является лишь опосредованным и потому неэффективным. Для повышения эффективности учебного процесса необходим переход к новым формам организации деятельности. Неэффективная реализация имеющегося потенциала системы подготовки студентов для формирования культуры управления является проблемой.

Несмотря на имеющиеся исследования различных аспектов формирования культуры управления остается ряд вопросов, требующих научного рассмотрения, к которым относится уточнение понятийно-категориального аппарата, разработка и обоснование педагогических условий формирования культуры управления обучающихся.

Без основ культуры управления, как важной ценностной составляющей невозможно эффективное управление. Всё это в сумме предъявляет новые требования и к преподавателям, которым важно освоить такие методы работы, связанные с реализацией задатков и способностей обучаемых.

Цель статьи – обосновать и разработать педагогические условия формирования культуры управления обучающихся в образовательном процессе вуза.

**Изложение основного материала статьи.** Для того, чтобы разработать педагогические условия формирования культуры управления надо сперва конкретизировать определение «культуры управления» и выделить компоненты, из которых оно состоит.

Единого толкования термина «культура управления» невозможно, потому как нет однозначных толкований для определений, из которых этот термин складывается («культура» и «управление»). Только определений культуры можно насчитать более 400 (И.Е. Кертман). Управление – это рациональная организация труда людей, определение их функций, роли, прав и обязанностей в экономическом, социальном и духовном аспекте (В.Г. Афанасьев).

В широком смысле, культура управления представляет собой единство управленческих знаний и ценностей, организационных отношений. Но если попытаться конкретизировать определение под наши задачи, то «культура управления» – это способность обучающихся конструировать алгоритм и разрабатывать модель решения проблем с использованием образного и логического мышления, структурно и системно представлять проблему и задачи по её решению на основе анализа её состава, структуры, принципов деятельности, формулирования новой задачи на основе предыдущего опыта практической деятельности, умения сопоставлять полученное решение известными с точки зрения результативности решения проблемы.

Чтобы шире раскрыть понятие культуры управления, нужно рассмотреть его с разных сторон, а именно с помощью разных подходов:

Методологический подход уделяет особое место коммуникативным действиям, выделяя в них управление авторитетом или интересами (Ю. Хабермас) и добавляя к этому стратегии и формы управленческой коммуникации (Г. Хазагерев).

Структурно-функциональный подход (Р. Мертон) рассматривает культуру управления с точки зрения социальной функции, которую она несёт (источник для деятельности, социальный статус, общественно значимое поручение, средство социальной интеграции и т.д.) [2].

Когнитивно-творческий подход подсвечивает немеханистические аспекты культуры управления, такие как творческая деятельность, воображение и интуиция.

Личностный подход рассматривает культуру управления с позиции личности руководителя, его профессионализма, компетентности и т.п.

Гуманистический подход акцентирует внимание на характере управленческих решений, которые должны приниматься в интересах людей.

Технологический подход приближает понятие управленческой культуры к культуре организационной, выделяя роль принципов, средств, характеризуя управленческий труд категориями эффективности и результативности. В.Д. Симоненко связывает технологический и культурологический подходы подобно тому, как связаны культура и техника в современном мире. В теории организации Б.З. Мильнера особое значение имеет моделирование группового поведения, принятия решений, взаимодействия, управления и т.д. [3].

Применительно к педагогу гуманистический подход к культуре управления определяет жизненные смыслы и позицию педагога, его осмысление нравственных категорий (М.Я. Виленский, А.М. Булынин, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Н.Д. Никандров, Е.Н. Шиянов). К примеру, В.А. Сластенин предлагал в основу подготовки педагога закладывать установки гуманистического подхода, также как и А.А. Леонтьев, считающий, что гуманистические принципы в образовательной практике являются опорой профессионально-этической культуры педагога [4].

Теперь рассмотрим структуру культуры управления, её компоненты, принципы и механизм её формирования.

Культура управления складывается из двух элементов – ценностного (понимание культуры ценностей) и деятельностного (способ осуществления деятельности).

Ценностями культуры управления являются: наличие в организации норм и принципов, описывающих допустимое и недопустимое поведение, сложившаяся коммуникация (в первую очередь неформальная, личностная).

Деятельностью, направленной на развитие культуры управления, является: координирование структуры управления, налаживание обратной связи между уровнями в организации, рефлексия, критическая оценка и корректировка результатов деятельности, делегирование действий управляющего процессами [2].

Важнейшей по значению деятельностью в области культуры управления является коммуникация, а потому все важные управленческие решения должны приниматься на основе коллективного обсуждения. Аскарова Н.И. и Пугачева Н.Б. выделяют несколько типов такой деятельности: когнитивно-деятельностный (анализ ситуации и «применение методов разработки, принятия и контроля реализации управленческих решений»), регуляционно-коммуникативный (работа в команде в диалоге, в сотрудничестве, эффективное коллективное обсуждение, убеждение, учет иных мнений), мотивационно-ценностный (опыт, ценности, командность, сотрудничество, взаимответственность) [1].

А. Файоль рассматривает культуру управления в первую очередь как науку и выделяет среди принципов управления порядок, дисциплину, разделение труда, подчинение частных интересов общим и т.д.

Механизм формирования культуры управления состоит в последовательном воздействии на следующие пункты: знания и концепции культуры управления, отношения в организации, мотивация, утверждение в обществе, внедрение технологий, которые оптимизируют работу [5].

Исходя из всей собранной информации мы можем описать педагогические условия, которые необходимы для формирования культуры управления.

Педагогические условия:

1) Когнитивное – развитие навыков структурно-системного моделирования действий и задач, оперирования большим количеством данных и работы с ними (идентификация, получение, оценка) в области управления с помощью корректировки образовательного процесса и материала.

2) Личностное (мотивационно-ценностное) – создание условий для развития коммуникативных навыков, для самореализации в учебной среде, для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов, предоставление возможностей для самостоятельно планирования, организации и регулирования собственной деятельности, развития навыков оценки деятельности.

3) Системно-административное – повышение методического уровня профессорско-преподавательского состава, повышение качества создаваемого ими материала и эффективности подготовки к занятиям, создание условий для увеличения разнообразия выполняемых студентом процессов.

Первое педагогическое условие (когнитивное):

Первое педагогическое условие направлено на развитие когнитивного критерия культуры управления.

Так как культура управления является деятельностью специфического рода, то и обучение в этой области существенно отличается от других областей, а потому содержания образования нуждается в корректировках.

Добиться структурности мышления у студентов можно благодаря наглядному выделению структуры в каждой подаваемой информации, а также в обучении в целом. Структура в обучении на занятии, при получении и работе с информацией – это будущая структура мышления студентов.

Достичь этого можно благодаря выделению выполняемых действий, которые становятся слагаемыми для построения занятия.

Всё это позволит преобразовать существующую среду обучения в информационное пространство, необходимо, чтобы обучающиеся воспринимали всё, с чем они взаимодействуют в процессе обучения, как информацию. Постоянное взаимодействие с информацией поможет развить такие особенности инженерного сознания, которые попадают под когнитивный критерий (анализ, синтез, аналогия).

Также информационное пространство, исходя из самого определения, должно иметь высокую информативность. И на данный момент многие стадии обучения лишены этого. А потому первое педагогическое условие заключается ещё и в том, чтобы наполнить учебный процесс этой информацией. В целом эта информативность поможет связать между собой обучение и будущую профессиональную деятельность обучающихся. Схема учебной системы с отображением сведений о выполненных процессах

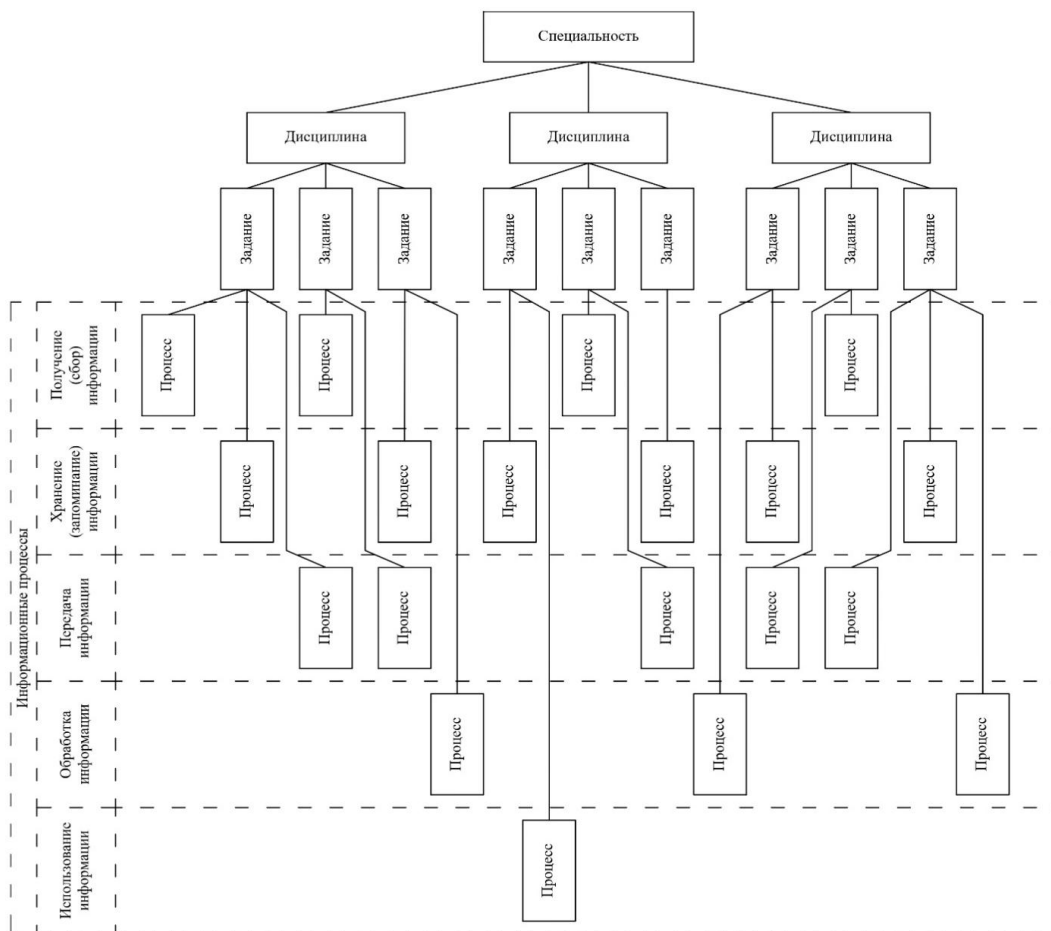


Рисунок 1. Схема учебной системы с отображением сведений о выполненных процессах

Второе педагогическое условие (личностное):

Культура управления требует навыка оценки информации и деятельности в целом. Для того чтобы справиться с задачей нужно определить какую деятельность и кому следует выполнить для её решения.

Именно оценка деятельности является наиболее важной для формирования управленческих действий. Управление как людьми, так и техникой зачастую требует действий сразу со всем количеством информации, понимания устройства и работы этого множества в целях использования в конкретной задаче. А потому нужно, чтобы эти процессы были привычны для будущего специалиста. В случае тех, кто только учится, это поможет сформировать некоторые паттерны поведения в определенных ситуациях. Более того это создаст вовлечение, без которого всё структурное обычному обывателю будет казаться слишком сложным.

Классификация деятельности и всех процессов, происходящих вокруг руководящего сотрудника, является его важным качеством. А потому развитие этих качеств требует использования большего количества используемых показателей деятельности.

Увеличение количества используемых показателей и создание новой системы оценки также служит для получения большего количества информации из учебного процесса.

Оценка деятельности позволяет судить об её эффективности или неэффективности, таким образом, расширяя сведения о самой эффективности обучения, тем самым повышая её качество.

Благодаря высокому уровню оценки деятельности становится возможным выявлять потенциальные возможности с точки зрения их дальнейшего использования, выбирать адекватные средства реализации деятельности и прогнозировать возможные последствия. Всё это является важными навыками необходимыми для культуры управления.

Одной из проблем современности является снижение коммуникативных навыков, которые в свою очередь влияют на уровень знаний студентов, так как сокращение взаимодействий снижает мотивацию студентов. А потому среда, создаваемая в обучении, должна создавать условия для развития коммуникативных навыков.

Обучение как качественное изменение свойств такой сложной самоорганизующейся системы как мышление является невероятно трудным процессом. А потому внутренняя мотивация является своего рода ключом доступа к психологической защите от изменений. Главным источником мотивации являются потребности. А потому студент в обучении в определенной степени должен удовлетворять свои потребности, чтобы поддерживать мотивацию на должном уровне.

Процесс обучения, к примеру, техническим дисциплинам кажется скучным, потому что представлен преимущественно в знаковом виде (чертежи, расчёты, программы и т.д.), абстрактном, что также говорит и том, что количество взаимодействий в этих процессах сведено к минимуму.

А потому введение компонентов, которые будут вносить в каждый процесс взаимодействий (конкуренцию и кооперацию) изменит в лучшую сторону привлекательность технических дисциплин. Введение в среду ограниченного ресурса позволит создать психосоциальные условия для будущей адаптации студентов в профессиональной деятельности.

Достижение увеличения взаимодействий возможно благодаря увеличению в учебном процессе обязательных объектов взаимодействия студента. А уже увеличение взаимодействий позволит развить навыки в условиях конкуренции и кооперации, а также повлияет и на мотивационный аспект.

Подобная среда будет создавать ситуации, в решение которых будут вовлечена сразу группа людей, что позволит влиять на формирование самостоятельности нравственно-волевых качеств, которые необходимы будущему инженеру.

Третье педагогическое условие (системно-административное):

Комплексное развитие навыков культуры управления требует комплексного изменения технологии обучения студентов.

Третье педагогическое условие направлено на повышение методического уровня профессорско-преподавательского состава, повышение качества создаваемого ими материала и эффективности подготовки к занятиям.

Для того чтобы вести у студентов, к примеру техническую дисциплину преподаватель должен освоить не только общее понимание предмета, но и все частные случаи, которые могут встретиться студентам в расчётах. В технических дисциплинах в случае возникновения вопросов у студента предоставление информации по этому пункту недостаточно – необходимо представить информацию в таком виде, чтобы студент смог понять. Также стоит отметить, что технические дисциплины имеют большой объем, и в процессе обучения в университете будущим преподавателем была изучена лишь основная часть материала, а потому с началом работы он должен будет освоить весь объем. А если читаемых дисциплин несколько, то объём материала, который надо изучить становится непосильным.

Не стоит забывать, что сейчас во всех сферах применяются новые технологии и программы. Так как они разнообразны и их довольно много, то и изучаемой информации по ним много, а также эта информация разрознена, либо недостаточна, как у всего, что появилось не так давно. Более того программные комплексы и современное оборудование требуют помимо изучения, также практического опыта работа с ними.

Также стоит отметить, что есть ещё и современные требования к образованию, должны создаваться занятия с использованием всех актуальных методов и технологий. А всё это надо ещё совместить со специфическими инженерными дисциплинами.

В сумме весь этот объём максимально плохо сказывается на качестве образования, реализовываемого преподавателем.

Для повышения эффективности культуры управления на этом уровне предлагается применение целой системы средств, способствующих оснащению учебного процесса, его совершенствованию. А именно применение одного из принципов культуры управления – разделения труда.

Разделение обязанностей преподавателя на 3 основных направления деятельности: создание учебного материала; оценка и контроль качества учебного материала и процесса, функционирование системы результатов этой деятельности; индивидуальная работа с каждым студентом.

Самым главным достоинством такого изменения станет возможность сосредоточиться на одном процессе, что позволит им углубиться в этот род деятельности, достигая более значительных успехов. Что ещё немаловажно, так это то, что организация теперь сможет предъявлять гораздо более высокие требования к исполнению каждой из обязанностей, потому что теперь другие обязанности не отвлекают их от основной для них работы.

Важно отметить, что благодаря разделению обязанностей на 3 ветви, образовательный результат работы преподавателя теперь будет проходить стадии обработки разными специалистами: стадию создания продукта; стадию оценки, контроля качества; стадию индивидуальной настройки под особенности обучаемого.

Стоит также отметить, что разбиение работы преподавателя на функции позволит студенту выполнять некоторые из них, что создаст условия для увеличения разнообразия выполняемых студентом процессов, а также для самореализации в учебной среде.

**Выводы.** Таким образом, в ходе проведенной работы удалось обосновать и разработать педагогические условия формирования культуры управления обучающихся в образовательном процессе вуза.



#### Литература:

1. Аскарова, Н.И. Формирование у студентов культуры принятия управленческих решений на основе коллективного обсуждения / Н.И. Аскарова, Н.Б. Пугачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-3. – С. 21-23
2. Васьков, М.А. Теоретико-методологические подходы к анализу управленческой культуры / М.А. Васьков // Россия реформирующаяся. – 2010. – №9. – С. 61-75
3. Журба, О.А. Управленческая культура России и современный мировой опыт / О.А. Журба // Форум молодых ученых. – 2020. – №3 (43). – С. 168-175
4. Макаров, М.И. Гуманистический подход в управлении процессом становления профессиональной культуры педагога / М.И. Макаров // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 3 (60). – С. 98-104
5. Черенцова, Т.А. Генезис и эволюция культуры управления / Т.А. Черенцова // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в общественных, гуманитарных, естественных и технических науках. – 2014. – №1. – С. 167-179

Педагогика

УДК 372.881.1

**кандидат психологических наук, доцент Безденежных Наталия Николаевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Ерофеева Алла Васильевна**

ФГБОУ ВО Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* С момента появления компьютеров и интернета, ученые и педагоги в различных странах стали активно исследовать методики обучения иностранному языку с использованием информационных технологий. Цель статьи: рассмотреть современные направления информационных технологий, а также рациональные игровые методики, основанные на интерактивных программах, обеспечивающие эффективность обучения иностранному языку в начальной школе. В основной части статьи описано состояние проблемы; дан обзор источников, обоснована необходимость ее дальнейшей разработки. В практической части рассматриваются возможности использования информационных технологий в обучении иностранному языку у младших школьников, а также исследуется актуальность данных методик и предлагаются рекомендации для их эффективного применения в школьной среде. В заключение сделан вывод о полезности применения информационных образовательных технологий как средства интенсификации обучения иностранному языку в начальной школе.

*Ключевые слова:* иностранный язык, начальная школа, информационные технологии, онлайн-ресурсы, игра, аудирование, интернет.

*Annotation.* Since the advent of computers and the Internet, scientists and educators in various countries have been actively researching methods of teaching a foreign language using information technology. The purpose of the article: to analyze modern trends in information technology, as well as rational game techniques based on interactive programs that ensure the effectiveness of teaching a foreign language in primary school. In the main part of the article, the state of the problem is described; an overview of sources is given, the need for its further development is justified. The practical part examines the possibilities of using information technologies in teaching a foreign language to younger schoolchildren, and also examines the relevance of these methods and offers recommendations for their effective application in the school environment. The conclusion is made about the usefulness of the information educational technologies as a means of intensifying foreign language teaching in primary school.

*Key words:* foreign language, primary school, information technology, online resources, a game, listening, Internet.

**Введение.** С момента появления компьютеров и интернета, ученые и практикующие педагоги в различных странах стали активно исследовать и разрабатывать методики и программы обучения иностранному языку с использованием информационных технологий. В их работах исследовались и до сих пор активно обсуждаются различные аспекты обучения иностранному языку, предлагаются инновационные подходы, основанные на внедрении в обучение интерактивных компьютерных программ, мультимедийных материалов и разнообразных онлайн-ресурсов. Информационные образовательные технологии благотворно влияют на развитие познавательной мотивации обучающихся, обогащают дидактические возможности и значительно облегчают работу педагога, а также расширяют границы образовательного пространства.

Цель: рассмотреть современные направления информационных образовательных технологий и наиболее рациональные подходы к их внедрению в процесс обучения младших школьников; выделить эффективные методики и игровые приемы, основанные на интерактивных программах, их функции и преимущества в обучении английскому языку в начальной школе.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросы о внедрении средств информационных технологий в процесс языковой подготовки широко рассмотрены и по сей день активно обсуждаются в трудах преподавателей вузов. Интенсивность процесса цифровизации вузовского обучения обусловлена необходимостью создания образовательной среды, позволяющей обучающимся овладевать стратегиями иноязычного самообразования, самоконтроля и языкового саморазвития.

В трудах преподавателей-методистов освещены различные аспекты смешанного обучения, в котором значительный процент времени отводится самостоятельному освоению языка в форме интерактивного взаимодействия с обучающей программой в электронной среде вуза (И.Н. Айнутдинова [1], Е.Н. Каракозова, А.Н. Шапов [7]). В статьях также рассмотрены вопросы использования web-ресурсов второго поколения (Л.М. Быкова [3], М.С. Ляшенко [10], О.А. Минеева [11], Н. Скурихин и пр.); развивающий потенциал социальных сетей (С.Н. Казначеева [6], Т.О. Шунина, М.С. Ляшенко [17] и др.). Такой подход к обучению, основанный на использовании дидактических возможностей электронной среды в целях развития самостоятельной обучающей деятельности, обусловлен способностью студентов к самоорганизации, самостоятельному овладению языковыми стратегиями и освоению языка.

Очевидно, что результативность обучения младших школьников в значительной степени обусловлена эффективными управляющими и обучающими воздействиями со стороны педагога. Именно непосредственное субъектное взаимодействие и живой контакт учителя и учеников является решающим фактором успешного овладения языковыми явлениями, лексикой и речевыми навыками.

Задачей педагога является «обучение рациональным приемам учения, формирование умений пользоваться учебником, грамматическим справочником, словарем, звуко- и видеозаписью, средствами ИКТ» [9]. Таким образом, исследования методистов сконцентрированы, в основном, на вопросах применения наиболее рациональных форм и методов раннего обучения языку, основанных на субъектном взаимодействии учителя и обучающихся (Н.Н. Безденежных, С.Е. Цветкова [2], Е.Г. Коваленко, Н.Т. Манюрова [9], М.И. Ключева, Н.С. Пронина [8] и др.).

Проблема внедрения средств ИКТ на уровне начального образования в целом освещена в трудах Е.М. Артемьевой, Е.В. Горячевой [4], Г.А. Иргалиевой [5] и др. Вопрос о повышении качества обучения и мотивации младших школьников за счет использования средств ИКТ непосредственно в обучении ИЯ рассмотрен в работах Л.А. Цветковой [14], С.Е. Цветковой, М.Р. Бочкаревой, А.С. Потаповой, [15] и др. педагогов-методистов.

Изучение методических трудов показало, что использование информационных технологий на уроках в начальных классах является довольно актуальной проблемой, так как именно благодаря им дети лучше и быстрее усваивают нужную информацию. Информационные технологии позволяют создавать интерактивные образовательные программы и приложения, которые вовлекают детей в активное обучение. Это способствует удержанию их внимания и интереса к процессу обучения иностранному языку.

Учителю следует планировать урок, опираясь на доступные информационные технологии и выбирая соответствующие образовательные программы, приложения и онлайн-ресурсы. Он также должен быть знаком с функциональностью используемых технологий и готовиться к их использованию на уроке.

Во время работы с информационными технологиями учитель должен наблюдать за активностью учеников, оказывать помощь и поддержку в случае необходимости. Он может предоставлять дополнительные пояснения, оказать помощь в решении возникающих проблем и помогать ученикам эффективно использовать технологии в учебных целях.

Участие в уроке с использованием информационных технологий может вызывать у детей чувство радости и мотивации. Взаимодействие с интересными приложениями, играми или видео материалами создает позитивную атмосферу и стимулирует детей к дальнейшему изучению языка. Они могут работать с материалами в своем собственном темпе, получать мгновенную обратную связь и иметь доступ к дополнительным ресурсам и упражнениям в онлайн-формате.

Существует несколько современных направлений /видов информационных технологий, на основе которых могут быть использованы эффективные интерактивные и игровые методики и приемы в обучении иностранному языку детей в младших классах. Рассмотрим их.

1. Игровые и интерактивные приложения. Существует множество мобильных приложений и игр, разработанных специально для обучения детей иностранному языку. Эти приложения часто предлагают интерактивные задания, игровые элементы и возможность тренировки навыков чтения, письма, аудирования и говорения.

Учителю английского языка в начальных классах весьма проблематично интегрировать интерактивный языковой курс в рамках часов, отведенных на освоение материала основной программы. Тем не менее, развивающий потенциал интерактивных заданий и языковых игр весьма значителен и не должен быть утерян.

Например. «Интересным для младших школьников окажется сайт [www.lingualeo.ru](http://www.lingualeo.ru). На этом сайте обучение проходит в форме, напоминающей онлайн-игру. Это позволяет избежать скучного и монотонного изучения языка [15, С. 377]. <...> Персональный план обучения, грамматические тренировки, подборка материалов по интересам – все это поможет не только заинтересовать и замотивировать детей, но и помочь им быстро и качественно изучать иностранные языки» [15, С. 377].

Развивающий потенциал аутентичного интерактивного курса может быть успешно реализован в рамках факультативов, проводимых соответственно учебному плану начальной школы, или в рамках дополнительного иноязычного образования в процессе занятий с репетитором.

2. Веб-платформы и онлайн-ресурсы. Интернет предоставляет широкий выбор веб-платформ и онлайн-ресурсов для обучения иностранному языку. Это могут быть интерактивные упражнения, видеуроки, аудиоматериалы, игры, электронные учебники и многое другое. Ученики могут использовать эти ресурсы для самостоятельного изучения языка или под управлением учителя.

Использование в обучении языку web-ресурсов второго поколения поможет повысить качество подачи, восприятия, тренировки и закрепления языкового контента, сделать познавательный процесс увлекательным для детей и более эффективным.

Образовательные интернет-ресурсы помогут учителю:

- рационально, последовательно и наглядно организовать процесс прослушивания текстов в рамках изучаемых на уроках тем;

- выбрать наиболее рациональный режим для написания аудиодиктанта, направленного на отработку и самоконтроль лексических навыков, усвоение особенностей орфографии;

- подобрать текст для чтения на желаемую тему и составить к нему интерактивные тестовые задания [16].

Используя функции и преимущества web-платформ, учитель имеет возможность расширить по мере необходимости отдельные подсистемы упражнений, составить интерактивные упражнения и тесты, формирующие грамматические, лексические и речевые автоматизмы.

3. Видео и мультимедиа. Использование видео и мультимедийных материалов становится все более популярным в обучении иностранному языку. Ученики могут просматривать видеоролики на иностранном языке, слушать аудиоматериалы, смотреть мультфильмы и фильмы с субтитрами или выполнять задания, основанные на просмотре видео.

4. Виртуальная реальность (VR). VR-технологии предоставляют возможность создания иммерсивной среды для обучения иностранному языку. Ученики могут погружаться в виртуальные ситуации, взаимодействовать с виртуальными персонажами и использовать языковые навыки в реалистичных сценариях, например, виртуальном путешествии или ролевой игре.

Например, в статье Л.Ю. Никшиковой, В.А. Золотова рассмотрены «различия в культуре общения между участниками онлайн-игр в зарубежных странах (США, Великобритания) и в странах СНГ (Россия, Белоруссия). Объектом исследования является процесс коммуникации участников общения в онлайн-пространствах» [12, С. 77]. В статье отмечается, что «неизбежно сложилась определенная культура общения в онлайн-играх, которая развивалась на протяжении нескольких десятилетий» [12, С. 78], <...>. «Так как онлайн-игры обретают все большую популярность среди людей, это влечет за собой непосредственное знакомство с культурой общения в них» [12, С. 78].

Очевидно, что онлайн игры разработаны для использования детьми с целью полезного проведения досуга и снятия напряжения в свободное от учебы время.

5. Социальные сети и онлайн-сообщества. Ученики могут использовать социальные сети и онлайн-сообщества, посвященные изучению иностранных языков, для общения с носителями языка и другими учащимися из разных стран. Это предоставляет возможность практиковать устную и письменную речь, обмениваться опытом и получать обратную связь.

Теперь приведем примеры игровых методик и приемов, направленных на формирование языковых и речевых умений у младших школьников.

1) Название: «Аудиосказка».

Цель: развитие навыков аудирования и понимания на слух.

Описание: Учитель предлагает младшим школьникам прослушать аудиосказку на иностранном языке, которая доступна через интерактивную программу или онлайн-ресурс. После прослушивания ученики обсуждают сюжет, отвечают на вопросы и выполняют задания, связанные с содержанием сказки.

Планируемые результаты: формирование навыков восприятия контекста на слух, идентификации слухового образа слов, выделения значимых фактов, взаимосвязей между ними и последовательности изложения; активизация изученного тезауруса и расширение пассивного словаря.

2) Название: «Виртуальная поездка».

Цель: развитие коммуникативных умений и расширение культурного кругозора.

Описание: Учитель проводит виртуальную экскурсию по стране, где говорят на изучаемом иностранном языке. С помощью интерактивных карт и видеоматериалов ученики знакомятся с достопримечательностями, культурой и традициями этой страны. В процессе экскурсии ученики могут задавать вопросы, обсуждать интересные факты и делиться своими впечатлениями.

Результаты: закрепление и расширение иноязычного тематического тезауруса; формирование речевых автоматизмов, развитие навыков устной речи и межличностного взаимодействия; географические знания и культурное понимание изучаемой страны.

3) Название: «Интерактивные упражнения».

Цель: Закрепление лексики и грамматических навыков.

Описание: Учитель предлагает младшим школьникам использовать компьютеры или планшеты для выполнения интерактивных упражнений на изучаемом иностранном языке. Это могут быть задания на соотнесение слов с картинками, составление предложений, выбор правильного варианта ответа и другие игровые формы активности.

Результаты: овладение грамматическим строем, словарным запасом по изучаемому /изученному модулю; параллельное формирование навыков чтения и сопроводительного письма; развитие логики и быстроты реакции.

4) Название: «Ролевые игры онлайн».

Цель: развитие речевой иноязычной компетенции.

Описание: Учитель организует ролевую игру, используя онлайн-платформу или приложение. Каждому ученику предлагается роль, и они должны взаимодействовать друг с другом на иностранном языке, используя соответствующие фразы и выражения. Ролевые игры могут быть связаны с реальными ситуациями, например, заказ в ресторане, покупки в магазине или общение в аэропорту.

Что развивается: устная речь, коммуникативные навыки, ситуационное использование языка.

5) Название: «Коллективное создание презентации».

Цель: Развитие навыков работы в группе и презентационных умений.

Презентация – комбинированный вид речевой деятельности, требующий сформированности определенных лингвистических знаний и умений, способности логически мыслить, самостоятельно работать с содержанием англоязычного текста. Следовательно, такой метод приемлем для детей, обучающихся в третьем – четвертом классах. Тема презентации должна быть близка, интересна и понятна младшим школьникам, языковой материал дан в пределах доступности. В третьем классе учитель последовательно обучает детей основным приемам /стратегиями создания презентации. Начиная примерно со второго полугодия, можно давать посильные задания для работы в команде, которая поэтапно курируется педагогом.

Описание: Учитель разделяет младших школьников на группы и предлагает каждой группе выбрать тему для презентации на иностранном языке. С помощью компьютеров и программы для создания презентаций, например, PowerPoint, ученики работают вместе, исследуют тему и создают презентацию. По окончании каждая группа представляет свою презентацию перед классом.

Что развивает: навыки работы в группе, исследовательские навыки, презентационные умения, публичное выступление.

Таким образом, урок «с использованием информационных технологий – это урок, который требует эмоционального и определенного интеллектуального напряжения. Он обеспечивает интерактивность, мотивацию и эффективность в обучении иностранному языку младших школьников. Он стимулирует заинтересованность и активное участие детей, развивает различные навыки и компетенции, и помогает им почувствовать большую уверенность в использовании иностранного языка» [18].

Такой урок способствует выполнению важных методических задач, таких как: развитие всех аспектов владения языком, включая грамматику, лексику, произношение и понимание на слух, что в свою очередь улучшает навыки чтения, письма, аудирования и говорения.

Необходимо учитывать тот фактор, что не все дети имеют доступ к информационным технологиям и ресурсам, а также то, что ученики могут быть отвлечены от учебного процесса из-за излишней заинтересованности в играх и развлечениях онлайн. Поэтому важно балансировать использование информационных технологий с традиционными методами обучения и адаптировать подход в зависимости от индивидуальных потребностей и возможностей каждого ученика.

**Выводы.** Итак, в данной работе рассмотрена возможность использования информационных технологий в обучении детей младшего школьного возраста иностранному языку. В результате можно сделать вывод, что их использование способствует более эффективному и интересному образовательному процессу, улучшает усвоение языковых навыков и стимулирует развитие детей в начальной школе.

**Литература:**

1. Айнутдинова, И.Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (Blended Learning) при обучении иностранным языкам в вузе / И.Н. Айнутдинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 6. – С. 74-77

2. Безденежных, Н.Н. Роль и место игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников /Н.Н. Безденежных, С.Е. Цветкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 41-44

3. Быкова, Л.М. Исследование возможностей технологий веб 2.0 для развития межкультурной компетенции / Л.М. Быкова, Е.В. Наумова // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Нижний Новгород, 2022. – С. 181-184

4. Горячева, Е.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе / Е.В. Горячева // Актуальные проблемы внедрения ФГОС при обучении математики в основной школе: материалы регион. науч.-практ. конф. – Пермь: Пермск. гос. гуман.-пед. универ, 2019. – С. 52-54
5. Иргалиева, Г.А. Использование ИКТ на уроках в начальной школе / Г.А. Иргалиева // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 12 (23). – С. 91-94
6. Казначеева, С.Н. Исследование готовности студентов неязыковых направлений использовать сетевые ресурсы при обучении иностранным языкам / С.Н. Казначеева, В.А. Бондаренко // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 8.
7. Каракозова, Е.Н. Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза / Е.Н. Каракозова, А.Н. Шамов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1 (42).
8. Клюева, М.И. Значение игры и ее использование при обучении младших школьников иностранному языку / М.И. Клюева, Н.С. Пронина, Р.А. Кузьмин // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 125-128
9. Коваленко, Е.Г. Теоретические основы формирования коммуникативных умений младших школьников на уроках английского языка / Е.Г. Коваленко, Н.Т. Манюрова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 124-131. – [электронный ресурс] – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771311.htm> (дата обращения: 17.06.2023)
10. Ляшенко, М.С. Обучение английскому языку студентов-дизайнеров с использованием технологии «вики-сайта» в вузе / М.С. Ляшенко, М.С. Родионова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 103-108
11. Минеева, О.А. Интеграция интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку / О.А. Минеева, М.С. Ляшенко // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 1 (38). – С. 14-22
12. Никшикова, Л.Ю. Специфика коммуникативной культуры участников онлайн игр в зарубежных странах и странах СНГ / Л.Ю. Никшикова, В.А. Золотов // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Нижний Новгород, 2023. – С. 77-84
13. Пронина, Н.С. Использование лексических игр на уроках английского языка в начальной школе / Н.С. Пронина, Ю.А. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 239-242
14. Цветкова, Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы / Л.А. Цветкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2002. – 16 с.
15. Цветкова, С.Е. Дидактический потенциал интернет-сайтов в формировании иноязычных коммуникативных умений у младших школьников / С.Е. Цветкова, И.К. Бевзюк, М.Р. Бочкарева, А.С. Потапова // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Нижний Новгород, 2023. – С. 373-380
16. Цветкова, С.Е. Информационная образовательная среда как средство интенсификации самостоятельной иноязычной деятельности будущих экономистов / С.Е. Цветкова, И.А. Малинина. – Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 56-3. – С. 183-191
17. Шунина, Т.О. Использование социальных сетей в обучении лексической стороне иноязычной речи в контексте неформального образования / Т.О. Шунина, М.С. Ляшенко // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Нижний Новгород, 2022. – С. 385-389
18. Яшина, О.В. Применение современных образовательных технологий при обучении иностранному языку в рамках дополнительного профессионального образования / О.В. Яшина // Вестник университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА). – 2020. – № 1 (65). – С. 97-100

**Педагогика**

**УДК 37.017**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры**

**педагогике и психологии Бехоева Ася Абдулмуслимовна**

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

**кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и**

**дошкольной психологии Гадаборшева Зарина Израилловна**

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

### **ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ, КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Одна из проблем современного образования состоит в том, что в процессе воспитания не соблюдается историческая преемственность поколений, что мешает детям учиться на примерах прошлого. В наши дни доминируют материальные ценности, а это искажает представления школьников о некоторых важных моральных и социальных ценностях. Государственная политика России предполагает, что духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие детей должны быть приоритетами в процессе воспитания молодого поколения россиян. Важно также воспитывать патриотизм, гражданственность и уважение к старшим. Надо признать, что список проблем нашего образования, в том числе духовного воспитания, весьма обширен. Но в первую очередь необходимо вернуть молодежь на почву духовных, нравственных традиций, внести в программы обучения элементы патриотизма, выделять время на изучение истории нашей страны, внедрять новые программы и методики воспитательной работы. Для повышения эффективности духовно-нравственного воспитания учеников начальной школы необходимо взаимодействие семьи, школы и учреждений культурно-досуговой деятельности. Такой подход поможет преодолеть социальную пассивность, устранить конфликты и наладить доверительные отношения между педагогами и родителями. Важно создать учебные программы, включающие участие семьи, проводить родительские собрания и мероприятия, рассказывающие о значимости духовно-нравственного воспитания. Общий труд семьи и учителей поможет детям лучше понимать мир, развивать творческий потенциал и быть успешными в будущем. Актуальность исследования исходит из того, что в условиях духовного и нравственного кризиса необходимо пересмотреть подходы к образовательному и воспитательному процессу, а также взаимодействию школы и семьи в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* дети младшего школьного возраста, воспитание, духовно-нравственное развитие, семья, ценности, школа, взаимодействие.

*Annotation.* One of the problems of modern education is that the historical continuity of generations is not observed in the process of education, which prevents children from learning from the examples of the past. Nowadays, material values dominate, and

this distorts the ideas of schoolchildren about some important moral and social values. The state policy of Russia assumes that the spiritual, moral, intellectual and physical development of children should be priorities in the process of educating the younger generation of Russians. It is also important to foster patriotism, citizenship and respect for elders. It must be admitted that the list of problems of our education, including spiritual education, is very extensive. But first of all, it is necessary to bring young people back to the soil of spiritual and moral traditions, introduce elements of patriotism into the training programs, allocate time to study the history of our country, introduce new programs and methods of educational work. To increase the effectiveness of the spiritual and moral education of primary school students, it is necessary to interact with the family, school and cultural and leisure activities. This approach will help to overcome social passivity, eliminate conflicts and establish trusting relationships between teachers and parents. It is important to create educational programs that include family participation, hold parent meetings and events that tell about the importance of spiritual and moral education. The joint work of the family and teachers will help children to better understand the world, develop creativity and be successful in the future. The relevance of the research comes from the fact that in the conditions of spiritual and moral crisis, it is necessary to reconsider approaches to the educational and educational process, as well as the interaction of school and family in the process of spiritual and moral education of the younger generation.

*Key words:* primary school children, upbringing, spiritual and moral development, family, values, school, interaction.

**Введение.** В современных условиях крайне актуальной является проблема обеспечения в процессе социализации, создание условий в процессе обучения и воспитания для эффективного духовно-нравственного развития подрастающего поколения.

Необходимость духовно-нравственного развития учащихся детерминировано принятием в Российской Федерации ряда нормативно-правовых актов [1-3].

Духовно-нравственное воспитание – это одна из самых важных составляющих воспитательного процесса, направленного на целенаправленное формирование личности.

Модификации, трансформирующие пространство Российской Федерации, включающие в себя множественные процессы демократизации общества, утверждение процветания правового государства, распознавание основных прав и свобод личности, равно как и расширение возможностей для физического и интеллектуального развития индивидуума, порождают необходимость в готовности человека к самостоятельному принятию решений и адекватному поведению в сферах политики, экономики и культуры.

Адаптирование к такому эволюционному направлению развития требует изменения целей и результатов процесса обучения и воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время младшие школьники часто проводят большую часть своего времени в условиях образовательного учреждения. Однако семья играет далеко не последнюю роль в формировании личности ребенка. Соответственно, стоит полагать, что учитель выступает проводником в мире знаний, а семья является постоянным гарантом, сопровождающим человека на протяжении всей жизни. Очевидно, что на начальной ступени школы ученикам необходимо получать внимание и поддержку как со стороны учителей, так и со стороны близких в рамках учебно-воспитательного процесса.

Воспитание является многогранным процессом, направленным на детей для развития их личности и формирования необходимых для жизни в обществе навыков [5].

Цель воспитания – формирование характера личности и укрепление ее места в обществе путем формирования черт, необходимых для достижения успеха. Основная цель образования – предоставить каждому человеку возможность реализовать свой потенциал, признавая при этом его социальную значимость.

Образование стремится воспитать такие черты, как принятие, уважение к различным культурам и этническому происхождению, ответственность, честность и трудолюбие. Поощрение критического мышления и воображения является неотъемлемой частью обучения, но также необходимо уделять внимание поддержанию культурных и исторических норм, духовности и морали.

Стратегия образования в Российской Федерации направлена на привитие молодежи морально-этических принципов путем внедрения широкого спектра ценностей, связанных культурным наследием. Эти ценности включают в себя справедливость, доброту, самоуважение, решительность, совесть, честь, оптимизм и стремление к соблюдению моральных обязательств [3].

Воспитание духовных и этических ценностей у учащихся подросткового возраста – это сложный системный процесс, включающей в себя целый ряд компонентов, таких как интеллектуальные, трудовые, гражданские, эстетические, физические, экономические, правовые и экологические уроки, а также формирование представлений о здоровом образе жизни в процессе внеурочной, внеклассной и учебной деятельности.

Основной духовно-нравственного воспитания являются общепринятые в обществе системы ценностей. Кроме того, существуют диагностические методики оценки эффективности данного процесса. Однако, не менее важно учитывать индивидуально-личностные особенности каждого ребенка и проектировать его дальнейшее развитие [5].

При этом взаимодействие школы и семьи в выше обозначенном процессе воспитания может рассматриваться как согласованная работа двух ключевых институтов, ответственных за формирование личностных характеристик и, прежде всего, и мировоззрения ребенка.

Совместное взаимодействие педагогов и родителей позволяет эффективнее формировать необходимые качества, знания и навыки учеников начальной школы. Для достижения этой цели, крайне важен постоянный обмен информацией между образовательным учреждением и родителями детей. Расширение данного взаимодействия крайне необходимо для достижения общих целевых установок в воспитании и всестороннем развитии учащихся, в том числе, в области духовно-нравственного воспитания [5].

В процессе семейного воспитания происходит важный этап социализации, который является первичным и включает получение базовых знаний о моральных принципах и общечеловеческих ценностях. Необходимо данный постулат передавать и студентам – будущим родителям (Н.Н. Уварова [8]), закладывая у них необходимые моральные ценности достаточные для того, что бы создать семью и передать эти ценности своим детям. Вот почему крайне важна преемственность при организации нравственного воспитания молодых людей, начиная с начальных ступеней образования и заканчивая этапом профессиональной подготовки.

Школа же продолжает это воспитание, предоставляя более обобщенные знания о мире и обществе в целом. Однако, эффективность воспитательного процесса может быть существенно повышена, если семья и школа будут сотрудничать, создавая благоприятную атмосферу для освоения новых знаний и умений. Организуя взаимодействие между этими институтами, необходимо учитывать индивидуальные потребности и личностные особенности каждого ребенка.

Однако, сотрудничество между школой и семьей не ограничивается учебным процессом, также оно проявляется в других внеклассных мероприятиях, включая воспитательную работу, организацию спортивных и досуговых мероприятий, а

также предоставление консультативной помощи в решении вопросов, связанных с духовно-нравственным развитием младших школьников.

При организации родительских собраний происходит обмен информацией между родителями и учителями, обсуждаются проблемные вопросы, намечаются пути их решения, происходит согласование совместных усилий.

Это, в совокупности, способствует формированию социальных навыков и духовно-нравственных качеств у школьников, которые будут полезны им в будущем.

В целом, процесс взаимодействия образовательных организаций и семей учащихся имеет следующие ведущие компоненты (рисунк 1).

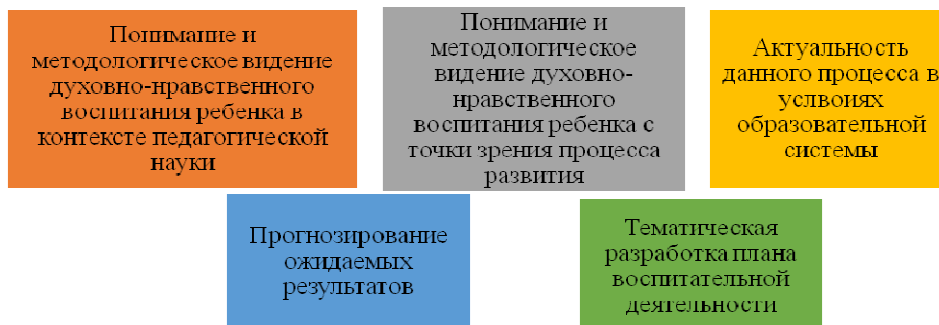


Рисунок 1. Система взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания

Реализация выше обозначенной системы требует разработки открытой и прозрачной системы взаимодействия, позволяющей родителям активно участвовать в воспитательных мероприятиях и включаться во все направления педагогических воздействий на учащихся.

Основные проблемы духовно-нравственного воспитания и его эффективность зависят от особенностей и специфики социокультурного окружения учащихся.

При этом ведущая цель духовно-нравственного воспитания включает в себя следующие направления:

- формирование у детей набора ценностей, которые будут определять их отношение к взаимодействию с окружающими;
- создание условий для роста таких духовно-нравственных качеств, как благонадежность, ответственность, уважение свобод и прав каждого человека;
- личностное развитие.

Тем самым духовно-нравственное воспитание должно способствовать личностному росту ученика, формировать у него самоуважение и стимулировать развитие социальных и нравственных ценностей [4].

Основная цель как школьного, так и семейного воспитания – воспитание у детей крепких межличностных отношений, чтобы они научились общаться и уважительно разрешать споры.

Кроме того, такое воспитание должно помочь им осознать собственную моральную и социальную ответственность и важность различия между ценностями, культурами и национальностями.

Как отмечают многие исследователи [5-7 и др.], духовно-нравственное воспитание должно способствовать развитию у детей чувства солидарности между людьми и способность эффективно жить и работать в обществе, а также формировать уважение к законам и правам человека.

Тем самым духовно-нравственное развитие учащихся неразделимо от влияния школы и семьи, которое является основополагающим элементом воспитательных воздействий.

**Выводы.** В уникальном взаимодействии двух институтов формируются знания и умения, а также этические и моральные принципы, необходимые в дальнейшем ребенку для процесса социализации. Школа и семья, лишь при конструктивном взаимодействии, создают надежное векторное направление, ориентирующие младших школьников в правильном направлении.

Следовательно, взаимоотношения между учебными заведениями и семьей в рамках духовно-нравственного воспитания – сложный, многогранный процесс. Главная цель этого сотрудничества – объединить ресурсы школы и семьи для управления духовно-нравственными интересами ребенка. Чтобы добиться успеха, обе стороны должны придерживаться единого, последовательного стиля духовно-нравственного руководства и помнить об общих ценностях и этических нормах, которые демонстрируются в рамках учебно-воспитательного процесса.

#### Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: принят Госдумой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.05.2023)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897. –URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 09.05.2023)
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение (с прил.) Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р / Российская Федерация. Правительство // Управление Дошкольным Образовательным Учреждением. – 2015. – № 9. – С. 48-59
4. Булуева, Ш.И. Взаимодействие семьи и школы как условие нравственного воспитания школьников / Ш.И. Булуева, Р.Я. Юсупова, Х.М. Балаева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №2 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-kak-uslovie-nravstvennogo-vozpitanija-shkolnikov> (дата обращения: 10.05.2023)
5. Взаимодействие школы и семьи в воспитании духовно-нравственной культуры младших школьников. – URL: <https://infourok.ru/vzaimodeystvie-shkoli-i-semi-v-vozpitanii-duhovnonravstvennoy-kulturi-mladshih-shkolnikov-3325221.html> (дата обращения: 10.06.2023)

6. Науменко, Н.М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства / Н.М. Науменко // Kant. – 2017. – №1 – (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-prosveschenie-roditeley-kak-mehanizm-formirovaniya-otvetstvennogo-roditelstva> (дата обращения: 09.05.2023)

7. Федосеева, Н.В. Проектирование педагогом работы по духовно- нравственному воспитанию и развитию личности школьника / Н.В. Федосеева // European journal of education and applied psychology. – 2015. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-pedagogom-raboty-po-duhovno-nravstvennomu-vospitaniyu-i-razvitiyu-lichnosti-shkolnika> (дата обращения: 10.05.2023)

8. Уварова, Н.Н. Роль вуза в формировании у современного студенчества ценностного отношения к институту семьи / Н.Н. Уварова // Вестник университета. – 2010. – № 21. – С. 120-122

## УДК 37.012

**первый проректор Богданцев Андрей Сергеевич**

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

## ПОНЯТИЕ «ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Аннотация.* В условиях перехода нашего общества на новый этап развития, повысилось внимание ученых и исследователей к всестороннему анализу системы образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) определяет в гл. 2 основные понятия, используемые в данном нормативном акте. Заглавным является понятие «образование», которое трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...». Воспитание, безусловно, относится к той области научных знаний, которые в настоящее время тоже требуют нового фундаментального осмысления. В данной статье представлен анализ понятия «воспитательный потенциал» как предмета современных педагогических исследований.

*Ключевые слова:* воспитательный потенциал, воспитание, потенциал, личность педагога, обучающийся, образовательный процесс.

*Annotation.* In the context of the transition of our society to a new stage of development, the attention of scientists and researchers to a comprehensive analysis of the education system has increased. The Federal Law «On Education in the Russian Federation» (2012) defines in Chapter 2 the basic concepts used in this normative act. The title is the concept of «education», which is interpreted as «a single purposeful process of education and training, which is a socially significant good and carried out in the interests of a person, family, society and the state ...». Education, of course, belongs to the field of scientific knowledge, which currently also requires a new fundamental understanding. This article presents an analysis of the concept of "educational potential" as a subject of modern pedagogical research.

*Key words:* educational potential, upbringing, potential, the personality of the teacher, the student, the educational process.

**Введение.** Современные тенденции развития общества предъявляет высокие и зачастую противоречивые требования к системе образования и воспитания. Существует большое количество педагогических исследований, посвященных проблеме воспитательного потенциала образовательного процесса различных видов деятельности, методов и средств. Авторы научных работ опираются на понимание сути и содержания воспитания, своеобразие носителей потенциала, его вид.

**Изложение основного материала статьи.** Словообразование «воспитательный потенциал» довольно часто употребляется в научной литературе. Однако анализ показывает, что разные авторы, применяя этот термин, вкладывают в него разный смысл. В то же время ряд авторов предлагают понятия, близкие по смыслу к педагогическому потенциалу, и даже используют этот термин, но не раскрывая его содержания.

Понятие «потенциал» рассматривается как средство, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач; как возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [8, 10].

Важно, что воспитание является той категорией, которая может быть приложена к человеку любого возраста. Ученые выделяют различные виды поведения и разрабатывают для них разные формы воздействия. Например, П.А. Сорокин выделяет три вида поведения:

- 1) обязывающее, соответствующее нормам, принятым в соответствующем обществе;
- 2) «подвиг», когда поведения рассматривается как эталон поведения;
- 3) запрещенное, нарушающее установленные нормы [3, С. 41].

Развитие отдельных видов воспитательного потенциала представлено в педагогических исследованиях не одинаково. Лучше всего изучен процесс развития воспитательного потенциала семьи.

Публикации конца девятнадцатых годов девятнадцатого века, посвященные исследованию понятия «воспитательный потенциал» акцентированы, преимущественно, на многообразных объектах исследования. Так, авторами рассматриваются воспитательный потенциал греко-римской борьбы (М.В. Прохорова, А.Г. Семенова, И.Д. Посошков), развлекательно-игрового общения (И.Г. Гусейнов), инженерного вуза (В. Буглаев, В. Лагерева). Несколько снижен, но сохраняется интерес к исследованию воспитательного потенциала семьи (Н.А. Цветкова).

Двухтысячные года характеризуются всплеском исследований, нацеленных на изучение сущности и содержания воспитательного потенциала системы образования по различным его элементам. Четко выделяются такие носители воспитательного потенциала, как:

– народное образование (народная педагогика) в целом;

– отдельные образовательные учреждения (дошкольные образовательные учреждения, вузы) (отдельно выделяется воспитательный потенциал непрерывного образования);

– учебной дисциплины;

– личность учителя (педагога).

М.А. Романова считает потенциальным в личности учителя «совокупность психических свойств и способностей, которые у учителя имеются, но не реализуются или реализуются, но не полностью в его профессиональной деятельности; свойства и способности, которые полностью реализуются в его деятельности, но еще слабо развиты и требуют дальнейшего развития; свойства личности и способности, необходимые для успешной профессиональной деятельности учителя, но в данный момент времени отсутствующие» [1].

Реализация личностной позиции воспитателя требует от педагога высокого уровня развития профессиональной активности. Для эффективного решения воспитательных задач от педагога требуется сформированность личностно-профессиональной позиции.

Анализ научной литературы показал, что качественно оценить профессиональную активность возможно через следующие ее характеристики:

- самопроизвольность (иницирование самим человеком);
- избирательность (направленность в зависимости от актуальной мотивации);
- адекватность (соответствие усилий значимости цели и имеющимся ресурсам);
- продуктивность (наличие результатов);
- осознанность (способность регулировать собственную активность, оценить источники, процесс и результаты);
- устойчивость (сохранение исходного характера во времени);
- своевременность (согласованность по времени осуществления личностно значимых или объективно необходимых действий);
- направленность (интра- и интериндивидуальная) [3].

Личность педагога, его эрудиция, кругозор, глубокое знание предмета, умение установить доверительные взаимоотношения со своими воспитанниками, создать соответствующий эмоциональный настрой на уроке, уважительное отношение к личности каждого ученика помогают существенно повысить эффективность осуществления воспитательных возможностей в обучении.

В понятие «воспитательный потенциал» А.Н. Тесленко и Е.А. Дмитриенко вкладывают следующее: «...оптимальное многообразие воспитательных возможностей проявления, утверждения, функционирования и развития социально-педагогических организаций и социума в целом, обеспечивающее в той или иной степени социальное благополучие как своих собственных членов, так и средового окружения, партнеров, объектов взаимоотношений» [12].

Структура воспитательного потенциала детализируется, исходя из системного представления о его сущности. В числе предлагаемых М.В. Шакуровой [13] единиц структурирования называют:

- материальные и нематериальные ресурсы, меру их сбалансированности (О.В. Кучмаева, Е.А. Марыганова, О.Л. Петрякова, А.Б. Синельников);
- различные виды потенциалов, составляющих воспитательный потенциал (ценностный, индивидуально-организационный, операционный, интеграционный [2]);
- основные носители воспитательного потенциала (например, для воспитательного потенциала школы – школьники, педагоги, администрация, материальные условия, социальная среда).

Проанализировав основные признаки понятия «воспитательный потенциал». В нем заложены:

1. Целенаправленный выбор педагогической стратегии взрослым (учителем, воспитателем, родственником ребенка) для создания условий реализации воспитательных задач (необходимо определить технологию, приемы, способы, методики, которые наиболее эффективно позволят их решать).

2. Определение личностных качеств обучающихся и идейно-нравственных идеалов, воспитание которых может быть реализовано в процессе применения выбранных технологий, способов, приемов, методов.

Особенностью исследований данного периода является оценка воспитательного потенциала на основе мнений объекта его воздействия, а также акцент на человеческие отношения как мощное воспитательное средство.

Гуманитарное образование позволяет в рамках учебных дисциплин уделять больше внимания взаимоотношениям между субъектами образования.

Воспитательный потенциал учебной дисциплины преподаватель должен определить и формально запланировать заранее. М.Г. Ахмедова указывает на то, что личностно ориентированный воспитательный потенциал учебных дисциплин можно выявить и отразить в индивидуальном и тематическом планах преподавателя:

- 1) в содержании изучаемой темы – личностные смыслы получаемых знаний, умений (опора на жизненный опыт и ориентация на перспективы);
- 2) в форме обучения – разнообразие в соответствии с профессиональными устремлениями личности (смена видов деятельности во время занятий с ориентацией на особенность личности; внедрение инновационных форм обучения с ориентацией на возрастные особенности личности, поиск инновационных элементов в традиционных формах построения занятий);
- 3) в методах обучения – больше упора на исследовательские методы (повышение познавательной активности на основе творческого потенциала личности с ориентацией на духовное саморазвитие в процессе обучения);
- 4) в средствах обучения – разнообразие и всесторонность рассмотрения учебных тем (оборудование занятия, источники информации, сочетание практического материала с теоретическим, умение их связать с жизнью);
- 5) в контрольно-измерительных и закрепительных материалах по теме – выделить самое главное в знаниях и привязать к нему детали (построение по принципу зачетных единиц, дать возможность самоконтроля);
- 6) в оценке деятельности учащегося на занятии (четкое определение критериев оценки, многомерный подход);
- 7) в технологии обучения – разработка на основе стандартной программы по дисциплине адаптированных программ (предложить несколько вариантов процесса усвоения знаний с учетом особенностей студенческих групп, определение возможности применения информационных и диалоговых технологий);
- 8) в построении взаимодействия и отношений между студентами и преподавателем – сотрудничество и сотворчество на основе диалога и основных принципов гуманности (требовательность и доброжелательность, умение слушать и слышать, умение говорить и молчать и т.д.).

Главным фактором воспитательного влияния на уроке считается содержание учебного материала, соотнесенного с программой по изучаемому предмету. Традиционным является понимание того, что наибольшим воспитательным ресурсом располагают гуманитарные дисциплины: ведь, в конечном счёте, это факты, ситуации, всевозможные реальные и вымышленные (на уроках литературы, где анализируются художественные образы) коллизии, связанные с жизнью людей – и как членов разнообразных социальных сообществ, и как субъектов, творящих собственную судьбу.

Диалог должен развиваться по трём линиям: учитель – учащиеся; учащиеся – в совместном диалоге; писатель и его герои – читатели.

«Основным приёмом при изучении художественных произведений, должна быть опора на текст. Так реализуется идея – сопряжение судьбы подростка с судьбой литературных героев. Самое важное, что должно остаться после уроков – это доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития» [7].

Естественнонаучные школьные дисциплины располагают значительным воспитательным потенциалом. Так, курс биологии, по мнению учителей, методистов, учёных позволяет открывать разные грани бытия человека и природы, важности охраны окружающей среды. Важным элементом воспитательного процесса на подобных уроках является помощь



учащимся в зарождении и проявлении у них бережного отношения к природе, формирования экологического сознания. Данный педагогический (воспитательный) эффект может актуализироваться и в рамках объяснения учителем нового материала, и в контексте самостоятельной работы учащихся, выполнении ими учебных проектов, связанных с экологией, сбережением окружающей природной среды [14]; при организации дискуссий на уроках; в опытно-лабораторной работе и т.д.

Воспитательный потенциал точных наук, реализуется:

– через знакомство с биографиями выдающихся математиков, физиков, с нередко драматическими историями выдающихся открытий как в отечественной, так и в зарубежной науке;

– через освоение учебного материала, связанного с жизненно обусловленными, важными математическими и физическими расчётами, что повышает ответственность за точность данных операций;

– через акцент на совершенство математических и физических формул, осознание учащимися красоты и гармонии точных наук, лаконичности и эстетичности математического описания явлений действительности.

Школьный урок, чему бы он ни был посвящён, объективно располагает возможностью воспитательных влияний, и этот эффект основан на содержании изучаемого материала. Учителю необходимо лишь актуализировать данный аспект в процессе организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Ведущим компонентом воспитательного потенциала семьи, с точки зрения Т.К. Ким являются внутрисемейные отношения [4]. Уникальным воспитательным фактором признается нравственно-эмоциональная сторона внутрисемейных отношений. К иным факторам относятся:

- 1) родительский пример;
- 2) численность и структура семьи;
- 3) уровень педагогической культуры;
- 4) родительская ответственность.

Воспитательный потенциал родителей определяется их социальной позицией, педагогической культурой, уровнем образования, наличием супруга (супруги), его (ее) эмоциональной поддержкой, стажем родительства ребенка с ОВЗ, эмоциональным состоянием (уровнем стресса), возрастом ребенка с ОВЗ [6]. Значимым в плане воспитательных возможностей является родительский пример [9].

Воспитательный потенциал взаимодействия субъектов заключается в том, что несовершеннолетний взаимодействует с социально активными носителями гуманистических ценностей. В качестве таких ценностей можно назвать: уважение прав других людей; ценность каждого человека; активная жизненная позиция; приоритет знаний и умений; профессионализм; толерантность. В процессе взаимодействия у несовершеннолетнего могут появиться такие новообразования, как социальная успешность (оптимальное соотношение между представлением о самом себе и ожиданиями окружающих) и психологическая успешность (переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому стремились, либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их). Кроме того, в процессе взаимодействия удовлетворяются следующие потребности: потребность в общении, потребность в поддержке, потребность помогать другим, потребность в совместной деятельности.

Воспитательный потенциал некоммерческих (общественных) организаций проистекает из их функций:

- функция выражения мнения (возможность высказать свое мнение и быть услышанным);
- функция представительства интересов отдельных социальных категорий;
- функция контроля за соблюдением прав и свобод;
- функция формирования общественного мнения.

Н.В. Панфилова, Е.С. Горохова под потенциалом воспитательной деятельности учебного заведения понимают совокупность ресурсов учебного заведения, позволяющих ему эффективно реализовывать функции в области воспитания [5].

О необходимости сохранения традиционной культуры и использования ее воспитательного потенциала в педагогических целях говорил президент В.В. Путин на заседании Государственного совета «О государственной поддержке традиционной народной культуры в России».

В основании системы духовно-нравственного воспитания детей следует расположить воспитательный потенциал традиционной отечественной культуры, творческое использование которого позволяет современному педагогу освоить огромный багаж знаний и опыта народной педагогической мудрости и применить его в условиях конкретного региона и конкретной образовательной организации [11].

**Выводы.** Воспитательный потенциал является системным образованием, который сочетает в себе различные актуальные ценности, инициативы, фундаментальные знания. В отечественной педагогике накоплен определенный опыт изучения воспитательного потенциала, но единства позиции нет. Принципиальные для понимания сущности рассматриваемого свойства и процесса его развития исследованы неравномерно. В исследованиях необходимо уделить внимание созданию моделей обогащения, актуализации, реализации и развития воспитательного потенциала, в том числе в условиях функционирования информационно-образовательного пространства образовательной организации.

**Литература:**

1. Байбородова, Л.В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 4. – С. 3-7
2. Галицких, Е.О. Воспитательные ресурсы современного урока / Е.О. Галицких, Н.П. Терентьева // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 55-61
3. Гвильдис, Т.Ю. Критерии личностно-профессионального развития современного педагога / Т.Ю. Гвильдис, А.В. Окерешко // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 40-45
4. Ким, Т.К. Воспитательный потенциал семьи / Т.К. Ким // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2008. – № 11. – С. 95-98
5. Клименко, И.С. Реализация воспитательного потенциала в экономических вузах России / И.С. Клименко // Молодой ученый. – 2020. – № 9 (299). – С. 162-165
6. Коробкова, В.В. Закономерности развития воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве / В.В. Коробкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 1. – С. 220-224
7. Любезнова, Ю.В. Воспитательный потенциал уроков литературы / Ю.В. Любезнова // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 222-223
8. Нечаев, М.П. Воспитательный потенциал учебного занятия в контексте реализации ФГОС / М.П. Нечаев, Е.С. Бурлакова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 2 (15). – С. 120-123
9. Пономарев, А.В. Теоретические подходы к определению потенциала воспитательной деятельности / А.В. Пономарев // Известия ВГПУ. – 2017. – №1 (114). – С. 11-17

10. Попова, С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Попова Светлана Владимировна. – Воронеж, 2008. – 24 с.
11. Розанов, В.В. О воспитательном потенциале русской художественной литературы / О.Н. Поваляева, В.В. Розанов // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 2 (103). – С. 109-114
12. Тесленко, А.Н. Воспитательный потенциал как социально-философская категория / А.Н. Тесленко, Е.А. Дмитриенко // Философия образования. – 2014. – № 2 (53). – С. 114-125
13. Шакурова, М.В. Воспитательный потенциал как предмет современных социально-педагогических исследований / М.В. Шакурова, К.А. Козельская // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2018. – № 50. – С. 22-34
14. Юркина, И.А. Организационно-педагогические условия реализации воспитательного потенциала досуговых объединений экологической направленности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Юркина Ирина Анатольевна. – Казань, 2009. – 188 с.

Педагогика

УДК 371

соискатель **Бурсакова Марина Сергеевна**

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной для современной педагогической науки и образовательной практики проблеме предотвращения, профилактики и минимизации асоциального поведения подростков в условиях образовательной среды школы. Автор статьи проводит междисциплинарный анализ подходов к определению педагогической сущности понятия «асоциальное поведение». В статье выделены возрастные особенности и предпосылки развития асоциального поведения подростков. Уточнены виды асоциального поведения подростка: агрессия, изоляция, нарушение правил, хулиганство, школьный буллинг, участие в противоправных действиях, отрицание авторитета, отсутствие эмпатии, отказ от общественной ответственности, отказ от учебы. Определены факторы, влияющие на активизацию асоциального поведения в подростковом возрасте и раскрыты их характеристики. Описаны функции и возможности школы в педагогической профилактике асоциального поведения подростков. Представлен опыт разработки авторской программы по педагогической профилактике асоциального поведения подростков. Раскрыты этапы программы, реализованные в практике школьного образования и результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента. Выработаны перспективные направления дальнейшей работы, развития программно-технологического обеспечения решения педагогических проблем асоциального поведения подростков. Сделаны выводы по проведенному исследованию.

*Ключевые слова:* педагогическая профилактика, подростки, асоциальное поведение, социальная педагогика, деструктивное поведение.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of prevention, prevention and minimization of asocial behavior of adolescents in the conditions of the educational environment of the school, which is relevant for modern pedagogical science and educational practice. The author of the article conducts an interdisciplinary analysis of approaches to the definition of the pedagogical essence of the concept of "asocial behavior". The article highlights the age characteristics and prerequisites for the development of asocial behavior in adolescents. The types of asocial behavior of a teenager are specified: aggression, isolation, violation of rules, hooliganism, school bullying, participation in illegal actions, denial of authority, lack of empathy, refusal of public responsibility, refusal to study. The factors influencing the activation of antisocial behavior in adolescence are determined and their characteristics are disclosed. The functions and possibilities of the school in the pedagogical prevention of asocial behavior of adolescents are described. The experience of developing the author's program for the pedagogical prevention of asocial behavior of adolescents is presented. The stages of the program implemented in the practice of school education and the results obtained during the pedagogical experiment are disclosed. Promising directions for further work, development of software and technological support for solving pedagogical problems of asocial behavior of adolescents have been developed. Conclusions are drawn from the study.

*Key words:* pedagogical prevention, adolescents, antisocial behavior, social pedagogy, destructive behavior.

**Введение.** Асоциальные проявления в поведении подростков – проблема, требующая постоянного исследования в различных аспектах, в том числе с позиции педагогической науки и практики. Подростковый возраст характеризуется глубинными системными изменениями в характере и поведении обучающегося. Педагогическая профилактика асоциального поведения требует тщательной подготовки в особенности для обучающихся подросткового возраста, поскольку в данный период формируются значимые для личности нормы и правила поведения в обществе.

Цель исследования – выявить основные педагогические проблемы развития асоциального поведения подростков в теории и школьной практике образования.

Задачи исследования: выявить теоретические аспекты асоциального поведения; обозначить факторы развития асоциального поведения в подростковом периоде; провести анализ асоциального поведения подростков в школьном образовании; определить направления педагогической деятельности для профилактики асоциального поведения подростков.

**Изложение основного материала статьи.** Развитие асоциального поведения подростков в школе выступает предметом исследования многих гуманитарных наук, требует постоянного исследования и выработки необходимых направлений разрешения данной проблемы в современном обществе в условиях непрерывных системных изменений социокультурной среды. В подростковом возрасте происходят значительные физические, эмоциональные и социальные изменения, которые могут оказывать влияние на их поведение и взаимодействие с окружающими. Асоциальное поведение подростков, в таких проявлениях как агрессия, нарушение правил, изоляция и отказ от социальных норм, может иметь серьезные последствия для подростка, его сверстников, семьи и образовательной среды. Исследование этой проблемы может помочь понять причины и механизмы асоциального поведения подростков, а также предложить эффективные стратегии для предотвращения и управления негативных последствий данного феномена.

В школах на сегодняшний день имеется некоторый опыт по педагогической профилактике асоциального поведения подростков (Большакова Е.Г., Шнягина Т.Н.): разработка программ и интервенций, направленных на поддержку подростков и создание благоприятной образовательной среды; социально-эмоциональное обучение, тренинги по разрешению конфликтов, поддержка социальной интеграции и т.д. [9]. Современные исследования в области социальной педагогики показали, что крайне важно выявить факторы риска, связанные с асоциальным поведением подростков, например, наличие насилия в семье, плохие отношения с учителями или сверстниками, отсутствие поддержки в образовательной среде и другие факторы [5]. Это может помочь разработать предупредительные меры и индивидуализированные подходы к работе с

подростками, испытывающими асоциальное поведение. Таким образом, исследование асоциального поведения подростков в школе имеет большое значение для понимания проблем подросткового возраста, а также для разработки эффективных стратегий и программ для поддержки их социальной адаптации и успешности в образовательной среде.

В научной психолого-педагогической литературе представлен обширный опыт изучения феномена «асоциальное поведение». Большакова Е.Г. и Шнягина Т.Н. определяют асоциальное поведение как форму поведения, которая нарушает общепринятые социальные нормы и ожидания [3]. По мнению Алимхановой Т.Р. и Медведевой И.В. асоциальное поведение означает избегание или отсутствие желания участвовать в социальных взаимодействиях или групповых активностях [1, 6]. Среди проявлений асоциального поведения Перовой И.Л. и Шакуровой М.В. выделены следующие аспекты: изоляция от других людей и предпочтение самостоятельной занятости; нежелание соблюдать правила, нормы и обязанности, которые обычно существуют в социальных средах; агрессивные действия и нарушения личной и общественной безопасности [8, 10]. Арестова О.Н. и Махмудова С.Х. связывают асоциальное поведение с нежеланием сотрудничать с другими людьми и предпочтением индивидуальной независимости [2]. Как следствие этого асоциальное поведение может проявляться в отсутствии социальной ответственности и нежелании соблюдать правила, регулирующие общественное поведение. Усугубление данных проявлений влечет за собой отрицательные эмоциональные состояния, такие как злость, отчуждение или безразличие к другим людям. Никулина Н.Н. в своих исследованиях указывает на связь асоциального поведения с нарушением прав других людей, в том числе физической или вербальной агрессией [7].

Большинство ученых определяют социально-общественные проявления асоциального поведения: отказ участвовать в общественных мероприятиях, групповых заданиях или социальных проектах; недостаток эмпатии и понимания чувств и потребностей других людей; избегание установления и поддержания близких и длительных отношений с другими людьми; отсутствие уважения к правам и свободам других людей [2, 4, 9].

Асоциальное поведение подростков может проявляться в различных формах и видах. Анализ трудов авторов позволил систематизировать полученные данные в следующем виде:

- агрессия (физическая или вербальная агрессия в отношении других людей, включая сверстников, учителей или родителей);
- изоляция (предпочтение отсутствия социальных контактов, избегание общения с другими людьми и изоляция от общественных групп);
- нарушение правил (систематическое нарушение правил и норм, установленных в школе или обществе);
- хулиганство (неблагоприятное или деструктивное поведение, такое как вандализм, кражи или побои);
- школьный буллинг (систематическое запугивание, издевательства или унижение других учащихся в школьной среде);
- участие в противоправных действиях (включает участие в криминальных активностях, таких как кражи, наркотики или насилие);
- отрицание авторитета (отказ подчиняться правилам и указаниям учителей или других лиц, занимающих авторитетное положение);
- отсутствие эмпатии (нежелание или неспособность понимать и сопереживать эмоции и чувства других людей);
- отказ от общественной ответственности (игнорирование своих обязанностей и нежелание содействовать благополучию общества или школьной среды);
- отказ от учебы (пренебрежение учебной, частое прогуливание занятий или нежелание выполнять учебные задания).

Возникновение проявлений асоциального поведения подростков предопределено некоторыми факторами, которые влияют на жизнедеятельность обучающегося. Авторы определяют ряд наиболее распространенных факторов, влияние которых взаимообусловлено с развитием асоциального поведения подростков [1, 6, 9]. Так, семейная среда как фактор может спровоцировать негативные проявления в поведении подростка из-за наличия насилия в семье, недостаток внимания и заботы со стороны родителей, развода родителей или отсутствия эмоциональной поддержки. Окружение, в котором подросток находится большую часть времени, также значительно влияет на формирование поведенческих характеристик и привычек обучающегося. Вреди основных влияний окружения следует выделить: равные возможности для образования и занятости, доступность адекватных ролевых моделей и позитивных взаимодействий с окружающими людьми могут содействовать формированию адаптивного поведения. Риском отрицательного взаимодействия с неблагополучными группами общества выступает активизация модели асоциального поведения у подростков. Отельное место среди факторов занимает социально-экономический статус семьи подростка, который проецируется на возможности для получения качественного образования, доступность будущей профессии, наличие ресурсов для развития личности. Низкий социально-экономический статус, как правило, выступает фактором развития асоциального поведения подростка. Учитывая тот факт, что подросток находится в школьной среде половину дня, то происходящие негативные действия и ситуации в школьном сообществе, также выступают фактором развития асоциального поведения: неудачи в учебе, отсутствие мотивации, конфликты с учителями или сверстниками. В современном мире большое влияние на мышление и поведение человека оказывают средства массовой информации, которые, в свою очередь, могут выступить фактором асоциального поведения подростка. Так, например, частое подвержение агрессивным или насильственным контентам в медиа, таким как фильмы, телевидение, видеоигры и интернет, может способствовать депрессивным и агрессивным расстройствам подростков. Наконец, общие психологические факторы (депрессия, тревожность, поведенческие проблемы или проблемы с самоконтролем) могут влиять на появление асоциального поведения у подростков.

Разрешение проблемы асоциального поведения подростка базируется на возможностях образовательной среды школы, в которой необходимо создать соответствующие условия педагогической профилактики асоциального поведения подростка. Опыт деятельности школ и анализ научно-методической литературы по данному вопросу позволил выделить ряд функций, которые выполняет школа при минимизации и преодолении асоциального поведения среди обучающихся.

1. Развитие социальных навыков: эмоциональный интеллект, коммуникация, сотрудничество и разрешение конфликтов.
2. Создание безопасной и поддерживающей среды в которой подростки чувствуют себя принимаемыми школьным сообществом. Это может включать установление нулевой терпимости к насилию, запугиванию и дискриминации, а также активное противодействие школьному буллингу.
3. Проведение профилактических программ, нацеленных на предотвращение асоциального поведения, включая обучение навыкам управления гневом, преодоление стереотипов, антинасилию и сексуальному воспитанию.
4. Поддержка социальной интеграции через включение подростков в мероприятия клубов, спортивных команд и воспитательные события, которые способствуют сотрудничеству, взаимодействию и развитию дружественных отношений.
5. Учет индивидуальных потребностей каждого подростка и обеспечение поддержки и помощи тем, кто испытывает социальные трудности (психологическая поддержка, консультирование и планирование индивидуальных образовательных программ).
6. Поддержка развития у подростков уверенности в своих способностях и самооценке. Это может быть достигнуто

через признание достижений, поощрение творчества и индивидуальные успехи, создание возможностей для выступлений и лидерства.

7. Работа с семьями подростков, предоставление родителям информации о возможных признаках асоциального поведения и оказание поддержки и консультаций в решении проблем.

8. Создание программы раннего вмешательства с целью оперативного определения признаков асоциального поведения и предоставления необходимой помощи, прежде чем проблемы усугубятся.

С целью определения реального состояния по проблеме развития асоциального поведения подростков была составлена Программа педагогической профилактики по исследуемой проблеме.

На первом этапе Программы происходил сбор необходимой информации и диагностика уровня асоциального поведения подростков в школах. Полученные эмпирические данные основывались на проведенном анкетировании подростков для оценки их восприятия собственного поведения и отношения к правилам и нормам, анкетировании учителей и других сотрудников школ для получения информации о поведении подростков в учебной среде, анализе школьных документов (отчетов психологов и социальных педагогов). Для получения более достоверной информации было организовано педагогическое наблюдение за подростками в различных контекстах, включая классные занятия, перемены, внеурочные мероприятия и т.д. Целью наблюдения выступило выявление конкретных проявлений асоциального поведения, таких как агрессия, нарушение правил, конфликты и т.д. С разрешения родителей (законных представителей) подростков были проведены психологические тесты, которые позволили профессионально выявить некоторые характеристики, присущие подросткам в аспекте асоциального поведения. В результате первого этапа Программы было определено, что в школах более 80% подростков имеют склонности к асоциальному поведению (в сильной степени – 17,6%, в средней – 52,3%). Среди респондентов были выявлены обучающиеся, имеющие опыт проявления асоциального поведения: нарушение общественных правил – 23,1%, агрессивное поведение и конфликты в обществе – 39,4%, хулиганство и совершение противоправных действий – 11,9%. Выявленная ситуация позволила определить меры по педагогической профилактике асоциального поведения подростков в школах.

На втором этапе проведены консультации: индивидуальные консультации с подростками для более глубокого изучения их поведения, мотиваций и проблем; консультации с родителями подростков для получения информации о домашней среде, взаимоотношениях и поддержке, которую они оказывают своим детям. Анализ и оценка полученных данных выявили наиболее проблемные области, причины и факторы развития асоциального поведения подростков (социальная среда (67,2%), семейные факторы (54,9%), психологические проблемы (42,7%) и т.д.

На третьем этапе Программы запланирована разработка индивидуальных планов и мероприятий для работы с подростками, направленных на предотвращение и снижение асоциального поведения. Эти планы могут включать: индивидуальные консультации и тренинги для подростков, направленные на развитие социальных и эмоциональных навыков, управление агрессией, решение конфликтов и развитие самоконтроля; вовлечение подростков в социально значимые проекты и деятельность, чтобы помочь им осознать свою ценность и принадлежность к обществу; работа с семьями подростков для поддержки их воспитательных усилий и создания благоприятной домашней среды, способствующей развитию адаптивного поведения; организация групповых занятий, игр и тренингов, направленных на формирование коммуникативных навыков, сотрудничество, эмпатию и уважение к другим.

На четвертом этапе Программы отобраны способы педагогической профилактики асоциального поведения подростков с учетом работы с родителями, педагогами и школьным подростковым сообществом. Прежде всего, для данного этапа важно запланировать эффективности предпринятых мер и корректировку планов в зависимости от изменений в поведении подростков; систематическую оценку и сбор обратной связи от подростков, родителей и педагогов о восприятии изменений и эффективности предпринятых мер. В аспекте сотрудничества со специалистами необходимо обеспечить включение психологов, социальных работников, педагогов-психологов и других специалистов для совместной работы по профилактике и поддержке подростков с асоциальным поведением. Также возможно выстраивание сотрудничества с внешними организациями и службами, которые могут предоставить дополнительную помощь и ресурсы для работы с асоциальным поведением подростков. При организации обучения необходимо развивать поддержку педагогов в создании благоприятной образовательной среды и эффективных методов взаимодействия с подростками; обучать педагогов методикам конфликтологии, эмоциональной регуляции, психологической поддержке и другим навыкам, необходимым для работы с асоциальным поведением подростков; проводить регулярные встречи и совещания с педагогическим коллективом для обмена опытом, обсуждения трудностей и разработки стратегий поддержки подростков.

**Выводы.** В результате реализации Программы педагогической профилактики асоциального поведения подростков необходима оценка и корректировка мероприятий: регулярная оценка эффективности программы диагностики и профилактики асоциального поведения подростков; анализ данных, полученных в ходе диагностики и мониторинга, для корректировки стратегий и методов работы; постоянное совершенствование программы на основе новых научных и практических достижений в области профилактики асоциального поведения. Важно отметить, что данная Программа должна быть адаптирована к конкретным условиям и потребностям каждой школы. Сотрудничество с профессиональными психологами, социальными работниками и другими специалистами также является неотъемлемой частью успешной работы по профилактике асоциального поведения подростков в школе.

#### **Литература:**

1. Алимханова, Т.Р. Проблема асоциального поведения в школе / Т.Р. Алимханова // Сборник работ молодых ученых МГПУ. – М., 2011. – Вып. 7. – С. 3-8
2. Арестова, О.Н. Субъективная презентация семейных отношений на разных уровнях осознанности (на примере подросткового возраста) / О.Н. Арестова, С.Х. Махмудова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – №1 – С. 55-69
3. Большакова, Е.Г. Организация эксперимента по теме «Профилактика асоциального поведения школьников» / Е.Г. Большакова, Т.Н. Шнягина // Практика административной работы в школе. – 2013. – № 2 (89). – С. 31-34
4. Козырева, С.Н. Организация ранней профилактики асоциального поведения несовершеннолетних в образовательном учреждении / С.Н. Козырева // Образование и психологическое здоровье: сб. науч. ст. и докл. участников Поволж. науч.- практ. конф., 12-13 нояб. 2013 г. – Самара: Регион. социопсихол. центр, 2013. – С. 186-190
5. Левченко, Н.В. Педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся в поликультурной образовательной среде / Н.В. Левченко, И.С. Соколов // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 2 (62). – С. 104-109
6. Медведева, И.В. Интегрированный подход к профилактике асоциального поведения и вредных привычек у подростков в деятельности классного руководителя / И.В. Медведева // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 6. – С. 121-126
7. Никулина, Н.Н. Профилактика асоциального поведения несовершеннолетних: летняя кампания / Н.Н. Никулина //

Социальная педагогика. – 2014. – № 5. – С. 55-60

8. Первова, И.Л. Асоциальное поведение детей и подростков / И.Л. Первова. – СПб.: Изд-во СПб. гос ун-та, 2014. – 313 с.

9. Реан, А.А. Семья, социальные установки и асоциальное поведение детей и подростков / А.А. Реан // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 29-40

10. Шакурова, М.В. Факторы социализации личности подростка, определяющие правонарушения / М.В. Шакурова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2015. – № 3. – С. 4-12

11. Юревич, А.В. Нравственное состояние современного российского общества: эмпирические оценки / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 2016. – № 6. – С. 49-62

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной безопасности Бырылова Елена Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

**доцент кафедры чеченской филологии Сельмурзаева Хеди Рамзановна**

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

**ассистент кафедры этнокультурологии института народов Севера Макаров Иван Андреевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс формирования духовно-нравственных ценностей среди студентов при помощи волонтерской деятельности. Приведены аспекты вовлечения студентов в волонтерскую деятельность путем сравнительного анализа показателей двух ведущих исследовательских организаций и статистики среди чеченских и петербургских студентов. В качестве примера приведена подготовка студентов ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» и ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» как вожатых для дальнейшей общественно-полезной деятельности в детских оздоровительных лагерях, а также приведены результаты анкетирования среди студентов, прошедших аналогичную подготовку в прошлом году. Настоящее исследование указывает на готовность студентов к волонтерской деятельности и необходимость совершенствовать воспитательный аспект для привития духовно-нравственных ценностей посредством необходимых этапов адаптации к волонтерской деятельности.

*Ключевые слова:* духовно-нравственные ценности, студент, волонтерская деятельность, образовательный процесс, педагогическая деятельность.

*Annotation.* This article discusses the process of shaping spiritual and moral values among students through volunteer work. The aspects of students' involvement in volunteer activities are presented through a comparative analysis of the indicators of two leading research organizations and statistics among Chechen and St. Petersburg students. As an example, the training of students of the A.I. Herzen State Pedagogical University and the A.A. Kadyrov Chechen State University is given as counselors for further socially useful activities in children's health camps, as well as the results of a survey among students who underwent similar training last year. The present study indicates the willingness of students to volunteer and the need to improve the educational aspect for instilling spiritual and moral values through the necessary stages of adaptation to volunteer activities.

*Key words:* spiritual and moral values, student, volunteer activity, educational process, pedagogical activity.

**Введение.** В настоящее время развитию волонтерской деятельности уделяется значительное внимание. Отчасти это связано с тем, что взаимопомощь и взаимоподдержка являются национальными чертами народов Российской Федерации (РФ). Волонтерская деятельность отражена в Федеральном законе «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [8].

Под волонтерской деятельностью, в соответствии с обозначенным Федеральным законом, понимается деятельность, оказываемая физическими лицами и организациями, на безвозмездной основе для решения задачи общественной значимости. Волонтерами являются любые физические лица, которые меняют действительность посредством участия в благотворительном, добровольческом проекте и ином общественно-полезном мероприятии. Законодательство предусматривает, что волонтер может не только осуществлять волонтерскую деятельность, но также выступать в качестве ее организатора или инициатора.

В то же время Федеральный закон «Об образовании в РФ» закрепляет за педагогом обязанность заниматься воспитательной деятельностью в процессе освоения различных образовательных программ [9]. Данный аспект в обязательном порядке предусматривается в образовательных рабочих программах и учебных календарных планах. При этом фундаментальной целью воспитательной деятельности педагога преимущественно является формирование духовно-нравственных ценностей. Актуальность настоящей статьи вызвана необходимостью унифицировать подходы разных вузов как к формированию духовно-нравственных ценностей, так и к волонтерской деятельности. Целью исследования является выявление степени готовности вузов формировать духовно-нравственные ценности в отношении студентов при помощи волонтерской деятельности.

В системе высшего образования обозначенная цель зачастую достигается посредством реализации волонтерской деятельности, в рамках которой студенты принимают участие в общественно-полезных мероприятиях как волонтеры. В педагогической науке волонтерская деятельность рассматривается как опытно-практическая деятельность, основным ожиданием которой выступает формирование и закрепление в основном трудовых навыков [6, С. 245]. Воспитательная деятельность педагога в системе высшего образования значительно расширяет это понятие за счет присутствия такого обязательного компонента, как привитие духовно-нравственных ценностей. Этот процесс возможен лишь путем осмысления результатов общественно-полезной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Волонтерская деятельность в настоящее время стала неотъемлемой частью повседневной жизни. Несмотря на активную популяризацию данного направления государственными, образовательными и общественными организациями, оно продолжает представлять научный интерес среди профильных специалистов. Научный интерес связан с развитием более уточненных направлений в рамках волонтерской деятельности, возрастных категорий

участников, степени разнообразия ресурсов для безвозмездной помощи и поддержки уязвимым категориям населения. В частности, особое внимание как со стороны государства, так и со стороны научного сообщества, акцентировано в отношении молодежи. Участие молодежи, как показывает практика, преимущественно связано с общественной нагрузкой в процессе обучения в образовательной организации. Почти вся волонтерская деятельность с участием молодежи затрагивает духовно-нравственные аспекты, так как сущность волонтерской деятельности подразумевает обретение новых знаний и навыков для полноценного функционирования в социуме. Духовно-нравственные аспекты волонтерской деятельности направлены на развитие таких качеств, как толерантность, взаимопомощь, уважение памяти народа и страны, бережное отношение к культурным элементам государства, взаимоподдержка и соблюдение общественных и законодательных норм [2, С. 74]. Для молодежи духовно-нравственные качества в значительной степени важны, так как она принимает эстафету при построении будущего здорового общества от представителей старшего поколения.

Данный подход к духовно-нравственным аспектам способствует тому, чтобы вузы применяли волонтерскую деятельность как часть образовательного процесса. Воспитательная часть студентов в вузе состоит в закреплении духовно-нравственных качеств, с которыми студенты знакомятся в результате наставлений педагогов образовательных организаций предыдущих уровней. Педагог вуза затрагивает формирование духовно-нравственных качеств по причине их взаимосвязи с качеством профессиональной подготовки будущих специалистов и функционирования студентов в повседневной жизни как в момент обучения в вузе, так и после его окончания.

Если рассматривать волонтерскую деятельность в рамках образовательного процесса, то она подразделяется на следующие этапы: участие в общественно-полезной деятельности, внесение вклада в перемены социального характера, осмысление социального явления и своей роли в общественных мероприятиях и, наконец, превращение разового участия в общественно-полезном мероприятии в повседневную практику как образ жизни. Таким образом, начиная с первого курса обучения в вузе, студенты формируют свое отношение к волонтерской деятельности путем прохождения всех обозначенных этапов трансформации данной деятельности в естественную часть повседневной жизни [6, С. 51].

Практика российских вузов показывает, что в среднем в волонтерской деятельности принимает участие примерно 47% студентов от общего количества студентов российских вузов в целом. Этот показатель был выявлен Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в рамках исследования степени участия молодежи в общественно-полезной деятельности за последние пять лет [10]. Данный показатель указывает на недостаточную вовлеченность студентов в волонтерскую деятельность по причине слабой взаимосвязи общественно-полезной деятельности, профессиональной подготовки и духа наставничества среди педагогов. В то же время результаты исследования Фонда общественного мнения (ФОМ) за 2021-2022 годы показывают, что волонтерская деятельность присутствует в жизни 64% россиян [3]. Таким образом, подтверждается предположение относительно недостаточности педагогического подхода в развитии волонтерской деятельности в рамках образовательного процесса. Следует также отметить, что 64% россиян – это граждане разных возрастов, в том числе студенты учебных заведений, которые не всегда ассоциируют свою общественно-полезную деятельность с образовательным процессом.

Волонтерская деятельность существенно расширяет содержательную часть студенческой жизни молодых людей, которые находятся в возрастном диапазоне, отличающимся стремлением узнать новые грани жизни и научиться актуальным и полезным навыкам. Данная ситуация также характерна для городов Санкт-Петербург и Грозный. В совокупности в двух указанных городах волонтерская деятельность затрагивает 76% студентов, что означает достаточно положительную динамику участия молодого поколения в общественно-полезной деятельности. Это объясняется этническим компонентом в воспитательной деятельности на всех уровнях образования и результатами реализации государственных программ патриотического и духовно-нравственного направления [1], [5].

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова») в настоящее время реализуются более 36 волонтерских программ, в том числе федерального значения [5]. Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена») реализуются более 47 программ волонтерской направленности. Общим направлением обозначенных вузов является ежегодная подготовка студентов навыкам вожатых для детских оздоровительных лагерей [1].

Студенты двух исследуемых университетов под руководством педагогов и по своей инициативе принимают участие во всероссийских тематических движениях, акциях, проектах и инициативах, которые преимущественно связаны с решением социальных проблем и сохранением культурных аспектов регионального и федерального значения.

В частности, в 2023 году в исследуемых университетах прошло специальное обучение, посвященное применению навыков вожатых студентами в летних оздоровительных лагерях, начиная с года прохождения обучения и до окончания университета.

Практика обучения студентов ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» и ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» навыкам вожатых и их последующее участие в работе оздоровительных лагерей в предыдущие годы показала высокую результативность как в отношении совершенствования компетенций, так и понимания применимости полученных навыков в будущей профессиональной деятельности. Обозначенные выводы были сделаны по результатам проведения анкетирования среди студентов исследуемых петербургского и чеченского университетов, которые принимали участие в аналогичном обучении в июне 2022 года для последующей волонтерской деятельности в детских оздоровительных лагерях. На период 2022 года в рамках проекта обучение прошли 84 студента ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» и 74 студента ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова». Анкетирование среди студентов исследуемых петербургского и чеченского университетов показало, что 34% и 48%, соответственно, – были полностью удовлетворены качеством подготовки к волонтерской деятельности, 46% и 38%, соответственно, – были удовлетворены процессом обучения, однако высказали мнение о необходимости добавить ряд аспектов, существенно способствующих подготовке будущих вожатых. Вторая группа опрошенных помогла совершенствовать содержательную часть обучения вожатых в 2023 году, а именно были добавлены ряд методических рекомендаций психолого-педагогического характера. Следует отметить, что анкетирование включало вопросы в отношении духовно-нравственных ценностей. Так, 71% опрошенных студентов петербургского университета и 82% студентов чеченского университета отметили усиление степени ответственности и понимания важности преемственности поколений при работе с детьми. Отличительной особенностью проведенного анкетирования стали выявленные духовно-нравственные ценности, которые для студентов оказались приоритетными. В частности, высокая готовность восприятия других людей с различными культурными особенностями, интерес к собственным корням и ценность каждой человеческой жизни.

В рамках обозначенного обучения будущие вожатые из числа студентов двух исследуемых университетов в июне 2023 года закрепили навыки оказания первой медицинской помощи, которая актуальна для деятельности детских оздоровительных лагерей с учетом местности, климата и возраста отдыхающих в лагере детей. Среди таких навыков

следует отметить медицинскую помощь при солнечном ударе, различных отравлениях, обмороке и др.

Данная волонтерская деятельность реализуется под наблюдением профильных кафедр ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» и ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова», которые разработали собственные методические рекомендации для будущих вожатых, посвященные психолого-педагогическим аспектам взаимодействия с детьми дошкольного и школьного возраста. Данные рекомендации направлены на высокую степень осведомленности будущих вожатых о типах личностей, познавательных процессах детей, инструментах развития у детей волевых качеств, основных аспектах возрастной психологии, а также педагогических подходах к формированию мышления детей дошкольного и школьного возраста.

Наибольшее число студентов в рамках обучения относилось к филологическому, педагогическому направлениям подготовки, а также к направлению социальной безопасности. По итогам обучения будущими вожатыми стали 56% студентов из общего количества студентов двух исследуемых университетов, которые впоследствии отправились в обозначенный вузом летний оздоровительный лагерь для осуществления общественно-полезной деятельности до конца августа. Обучение навыкам вожатых направлено на развитие таких духовно-нравственных ценностей, как взаимопомощь, соблюдение безопасности, забота о детях, взаимоподдержка, толерантность по отношению к представителям различных национальностей и др. Стоит отметить, что вожатые в процессе обучения получили необходимые знания для формирования духовно-нравственных ценностей в отношении раскрытия этно-культурного потенциала детей дошкольного и школьного возраста, а также взаимоподдержки среди других вожатых в различных экстренных ситуациях. Таким образом, духовно-нравственный аспект в рамках обучения состоит в формировании ответственной личности, понимающей важность преемственности поколений при построении будущего здорового и мультикультурного общества.

**Выводы.** Волонтерская деятельность имеет практическую значимость в образовательном процессе при формировании духовно-нравственных ценностей среди студентов. Исследования показывают, что педагоги могут работать со студентами и формировать духовно-нравственные ценности, так как в российском обществе существует запрос на участие в общественно-полезной деятельности и влияние на социальные перемены.

Положительная динамика участия в волонтерской деятельности среди студентов ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» и ФГБОУ ВО «ЧГУ им. А.А. Кадырова» указывает на возможность обретения студентами духовно-нравственных ценностей в интенсивном режиме.

Таким образом, привитие духовно-нравственных ценностей посредством волонтерской деятельности должно стать одной из приоритетных исследовательских тем в научном сообществе в целях совершенствования методических подходов к этому виду деятельности и формирования иных видов общественно-полезных практик с участием непосредственно студентов.

#### **Литература:**

1. В Герценовском университете прошел интенсив для вожатых «Включатель света» // РГПУ им. А.И. Герцена: [сайт], 2023. – URL: <https://ru.hsru.org> (дата обращения: 21.06.2023)
2. Духавнева, А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 480 с.
3. Патриотизм и патриоты // Фонд общественного мнения: [сайт]. – URL: <https://fom.ru/TSennosti/14882> (дата обращения: 21.06.2023)
4. Педагогический словарь / отв. ред. И.А. Каиров. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
5. Студенты могут стать вожатыми в детских лагерях Чечни // ЧГУ им. А.А. Кадырова: [сайт], 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/news-item?p=6035> (дата обращения: 22.06.2023)
6. Тарасова, С.И. Основы народной педагогики. Учебное пособие для вузов / С.И. Тарасова. – Москва: Юрайт, 2020. – 158 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Портал "Гарант.ру": [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 20.06.2023)
8. Федеральный закон "О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)" от 11.08.1995 N 135-ФЗ (последняя редакция) // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7495/?ysclid=ljd8zz4nv836010184](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/?ysclid=ljd8zz4nv836010184) (дата обращения: 21.06.2023)
9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=ljd8vtejsa89251628](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=ljd8vtejsa89251628) (дата обращения: 21.06.2023)
10. Ценности молодежи // ВЦИОМ: [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения: 21.06.2023)

**Педагогика**

#### **УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна**

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

**магистрант Спиридонова Диана Александровна**

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

### **ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В настоящее время одним из основополагающих принципов организации образовательного процесса в учреждениях среднего профессионального образования является единство теории и практики. Соответственно, студентам важно научиться применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности. В данной статье раскрывается определение таких понятий, как «обучение», «методы практического обучения», «компетенции». Также авторы подробно рассматривают методы организации практического обучения, позволяющие обучающимся приобрести профессиональные умения и навыки, а также овладеть профессиональными компетенциями. В качестве таких методов выделяют учебные

дискуссии, беседы, решение практических задач, консультации и т.д., о каждом из них авторы подробно рассказывают в статье. Стоит сказать, что практическое обучение в учреждениях среднего профессионального образования является неотъемлемой частью в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных применить полученные знания при выполнении трудовых обязанностей.

*Ключевые слова:* практическое обучение, компетенция, среднее профессиональное образование, методы практического обучения, профессиональное обучение.

*Annotation.* At present, one of the fundamental principles of the organization of the educational process in institutions of secondary vocational education is the unity of theory and practice. Accordingly, it is important for students to learn how to apply the acquired knowledge in their future professional activities. This article reveals the definition of such concepts as "training", "methods of practical training", "competencies". The authors also consider in detail the methods of organizing practical training, allowing students to acquire professional skills and abilities, as well as to master professional competencies. As such methods, there are educational discussions, conversations, solving practical problems, consultations, etc., the authors talk about each of them in detail in the article. It is worth saying that practical training in institutions of secondary vocational education is an integral part in the preparation of highly qualified specialists who are able to apply the acquired knowledge in the performance of work duties.

*Key words:* practical training, competence, secondary vocational education, methods of practical training, vocational training.

**Введение.** Результат освоения студентами системы среднего профессионального образования выражается в формировании у них профессиональных компетенций, необходимых для успешной работы в выбранной профессиональной области. Именно уровень сформированности профессиональных и социально-значимых компетенций, в первую очередь, оценивается работодателями при приеме на работу выпускника системы среднего профессионального образования.

Результативность профессионального обучения, обеспечивается, в том числе, сочетанием теоретических и практических методов обучения студентов. Теоретические знания являются базисом, на котором основывается обучение будущих специалистов. Они дают понимание процессов, происходящих в той или иной профессиональной области. При этом стать профессионалом, имея лишь, глубокие теоретические знания, нельзя. Профессиональное обучение предполагает, что теоретические знания обязательно должны быть подкреплены практическими навыками. Практическое обучение позволяет обеспечить освоение студентами технологических процессов, позволяющих им обеспечивать создание нового продукта или услуги. В ходе практического обучения студенты осваивают последовательное осуществление производственных операций, изучают оборудование, учатся производить продукцию или услуги требуемого качества.

Актуальность темы заключается в том, что в настоящее время практическое обучение играет важную роль в формировании у студентов системы среднего профессионального обучения необходимых компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность. Учитывая это, на первый план встает необходимость отбора методов, позволяющих повысить эффективность практического обучения.

**Изложение основного материала статьи.** В рамках исследования рассматриваются вопросы практического обучения в условиях образовательной организации системы среднего профессионального образования. А.С. Соколова отмечает, что в современных условиях, выстраивание карьеры специалиста, представляет собой сложный, многоплановый процесс.

Сущность методов практического обучения рассматривается в работах С.Г. Вершловского, С.Я. Батышева, Л.Н. Лесохиной, В.Г. Сухобской, О.А. Горленко, В.В. Краевского, К. Кэмбл, И.И. Легостаева, И.Я. Лернера, Н.А. Селезневой, И.Я. Скаткина, А.И. Субетто.

И.П. Подласый определяет понятие «обучение» как процесс, предусматривающий взаимодействие обучающихся и преподавателей, осуществляемый с целью усвоения знаний, умений и навыков, а также формирование компетенций. Данный процесс носит целенаправленный характер. Обучение в образовательных организациях системы среднего профессионального образования дает возможность для граждан получить специальность, востребованную на рынке труда, а также приобрести компетенции, необходимые для жизни в современном социуме.

Профессиональное обучение рассматривается одновременно как процесс и деятельность, направленные, на формирование у обучающихся компетенций, позволяющих им успешно осуществлять трудовую деятельность. В настоящее время образовательные организации профессионального образования перешли на режим функционирования в условиях федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС СПО), разработанных по каждому направлению подготовки. Введение ФГОС предопределило необходимость перестройки работы образовательных организаций в соответствии с нормативными требованиями. Это касается разработки программ обучения и методического сопровождения учебной деятельности.

Следует отметить, что в настоящее время в практике профессионального обучения используется компетентностный подход. Рассмотрим подробнее его сущность применительно к вопросам формирования компетенций и навыков классного руководителя.

И.А. Патронова определяет понятие «компетенции» как сочетание знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение работником определенных трудовых функций. Б.И. Бортник и Н.Ю. Стожко, рассматривают понятие «компетенции» как способность осуществлять те или иные трудовые функции. Они формируются в результате обучения и реализуются посредством прав и полномочий, определяемых должностными обязанностями.

Многие ученые-исследователи: Э.Ф. Зеер, Б.С. Гершунский, В.Ю. Кричевский, А.К. Маркова и др. рассматривают профессиональную компетентность как интегрированное системное качество, включающее знания, умения, навыки, профессиональный и жизненный опыт, самостоятельность.

Необходимость формирования профессиональных компетенций у будущего специалиста, позволяющих ему успешно осуществлять профессиональную деятельность, требует поиска соответствующих способов данной деятельности. В этой связи актуальным является вопрос определения содержания профессионального образования. Это касается соотношения учебной нагрузки, выделенной на изучение теоретических и практических основ будущей профессиональной деятельности. Следует учитывать, что работодатели ожидают, что в результате обучения, выпускники получат практические навыки в избранной профессиональной области, позволяющие сразу включиться в производственный процесс. Это также диктует необходимость выстраивания учебной деятельности с учетом практической направленности обучения.

Таким образом, практическое обучение является обязательным элементом образовательного процесса. Рассмотрим подробнее данное понятие. Ряд исследователей рассматривают практическое обучение в контексте воспроизведения операций и действий в условиях реального производственного процесса.

С.М. Маркова рассматривает практическое обучение как деятельность, которая носит системный характер и направлена на формирование у обучающихся компетенций, позволяющих им применять теоретические знания в ходе профессиональной деятельности. Сущность практического обучения заключается в воспроизведении студентами отдельных производственных операций и целого технологического процесса в условиях, приближенных к реальной трудовой деятельности.



И.Я. Скаткина считает, что в современных условиях необходимо отдавать приоритет практическому обучению, что позволяет в кратчайшие сроки подготовить работника, способного осуществлять профессиональную деятельность в избранной области. Это особенно актуально в свете недостатка специалистов в ряде отраслей экономики. В то же время, с данной точкой зрения можно согласиться лишь частично. Необходимо искать баланс между потребностями рынка труда и обеспечением возможностей для профессионального и карьерного роста выпускников образовательных организаций системы среднего профессионального образования.

Осуществление любой деятельности предполагает использование определенных методов. Согласно определению, данного И.П. Подласым, под методами обучения понимаются способы взаимодействия между преподавателями и обучающимися, реализуемые с целью достижения поставленных задач. Рассмотрим подробнее методы практического обучения.

Сущность метода упражнений заключается в неоднократном повторении определенных действий (например, производственных операций) с целью отработки навыков их совершения. Предполагается, что при каждом повторении упражнения, количество ошибок будет снижаться.

Использование в практике профессионального обучения метода лабораторных работ, предполагает проведение специально организованных опытов под контролем преподавателя. Они могут проводиться для иллюстрации того или иного производственного процесса, или носить исследовательский характер.

Метод монологического изложения подразумевает сообщение педагогом фактов в определенной последовательности. В ходе этого процесса педагог предоставляет обучающимся необходимые пояснения. Таким образом, данный метод используется в тех случаях, когда необходимо передать большой объем информации, раскрыть только определенные связи между явлениями и понятиями в логической последовательности. В данном подходе важно не только передать информацию, но и помочь обучающимся научиться узнавать и выделять главное, организовывать и систематизировать знания. Но при этом, если необходимо, педагог может более подробно раскрыть причинно-следственные связи, если это будет способствовать лучшему пониманию материала.

Информационно-сообщающий метод может быть эффективным в тех случаях, когда необходимо пополнить запас знаний обучающихся некоторыми дополнительными фактами, но он не заменяет активного участия и практических занятий, которые необходимы для закрепления и применения новых знаний.

Рассуждающий метод предполагает, что педагог является основным источником знаний. Метод ориентирован на активное участие обучающихся в процессе обучения, так как они должны анализировать и обсуждать информацию, предоставленную преподавателем. Данный метод обучения рекомендуется использовать в тех случаях, когда необходимо анализировать сложные и системные явления, а также когда целью является демонстрация образца исследования для решения целостной проблемы. Преподаватель делит материал на составные части и с целью привлечения внимания обучающихся к осуществлению мысленного анализа, готовит к каждому из этапов совокупность риторических вопросов.

Таким образом, рассуждающий метод обучения – это эффективный инструмент для анализа сложных явлений и развития критического мышления у учеников. Он хорошо подходит для обучения гуманитарных дисциплин, но не всегда подходит для изучения точных наук. При использовании этого метода необходимо учитывать индивидуальные потребности и интересы учеников.

Не менее эффективным методом является диалогический метод изложения. Данный метод предполагает привлечение обучающихся к активному участию в обсуждении конкретного вопроса или в решении возникшей проблемы. Таким образом, диалогический метод изложения обеспечивает высокий уровень познавательной активности обучающихся.

Исследовательский метод позволяет развивать у студентов навыки самостоятельного поиска, анализа, обобщения и применения полученных знаний. Он способствует формированию у студентов интеллектуальной и творческой деятельности, развитию критического мышления и умения принимать обоснованные решения. Преподаватель должен вести процесс усвоения через решение проблем и проблемных задач, от простых задач к более сложным, используя при этом соответствующие методы и формы обучения. Важно также формировать у студентов уверенность в своих возможностях и мотивацию к исследовательской деятельности.

Метод программированных заданий предполагает применение конкретных заданий. Студенты изучают теоретический материал в определенной последовательности, поэтому задания должны быть четко структурированы и сформулированы в формате «вопрос – ответ». Преподавателю, который хочет применить метод программированных заданий при организации образовательного процесса, необходимо выбирать соответствующую тему и подготовить практические задания для студентов. Следует сказать, что задания могут быть разного уровня сложности, от простых упражнений до сложных проблемных ситуаций. Важно также предусмотреть возможность обратной связи, чтобы студенты могли получить ответы на свои вопросы и исправить ошибки.

Стоит отметить, что метод программированных заданий имеет ряд преимуществ: возможность индивидуальной работы студентов, повышение мотивации к обучению, улучшение понимания материала и развитие навыков самостоятельной работы. Также важно сказать о недостатках данного метода. Метод программированных заданий требует большого количества времени на подготовку заданий и не подходит для всех типов обучения и обучающихся.

Рассмотрим более подробно указанные группы методов обучения.

Рассказ – метод обучения, под которым понимается монологическое сообщение преподавателя о каких-то событиях, фактах, явлениях. Чаще всего педагоги используют данный метод для конкретизации теоретического материала, создания интереса обучающихся к изучаемой теме, соответственно, повышение мотивации.

Объяснение – метод обучения, который активно применяется педагогами. Данный метод подразумевает, что педагог рассказывает обучающимся новые сведения, использует наглядность для их подтверждения, а также обращается к студентам с вопросами для подтверждения того или иного положения, тем самым активизируя их познавательную деятельность. Оно может быть использовано на лекции, но чаще всего к нему обращается преподаватель на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Данный метод хорошо сочетается с рассказом, беседой, демонстрацией.

Учебная дискуссия – один из методов диалогического характера. Данный метод подразумевает, что преподаватель высказывает две различные точки зрения в отношении одной и той же проблемы, и предлагает студентам выбрать и обосновать свою позицию, возможно, высказать собственное мнение по данному вопросу. Дискуссия может быть как начальным этапом обсуждения темы, так и завершающим моментом прохождения материала. Данный метод стимулирует развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний или профессиональному решению вопросов – в зависимости от темы занятий.

Такой метод, как консультирование особо не получил широкого распространения в учреждениях среднего профессионального образования. Оно применяется эпизодически, накануне экзаменов, в силу чего свою функцию выполняет не полностью. Однако, стоит сказать, что систематическое использование этого метода дает благоприятные результаты. Если преподаватель ставит цель усовершенствовать теоретические знания и умения студентов, ему

необходимо выяснить не только то, что они знают и умеют делать, но и то, что они не знают и какими умениями не владеют. В достижении поставленной цели педагогу поможет метод консультирования.

Традиционным методом практического обучения является упражнение. Под упражнением понимается организованное, повторяющееся выполнение какого-либо действия с целью его освоения, закрепления, совершенствования. Эффективность этого метода зависит от знания теоретических основ предмета и сознательного их применения, а также от умения опираться на определенные правила выполнения упражнений.

Решение задач достаточно широко распространено в профессиональном обучении. Главная цель данного метода – научить студентов переносить знания в другие условия и применять их на практике, развивать аналитическое мышление, формировать способность поиска выхода из конфликтных или нестандартных ситуаций.

Деятельность любого педагога или мастера производственного обучения связана с выбором и использованием хорошо известных педагогических методов в условиях образовательного процесса. Однако, в зависимости от педагогического мастерства возможна разработка авторских педагогических методов.

**Выводы.** Таким образом, сущность практического обучения заключается в направленности на формирование у студентов компетенций, необходимых для самостоятельной работы в выбранной профессиональной области. Практическое обучение также позволяет студентам получить необходимые знания, умения и навыки. Следует отметить, что в соответствии с ФГОС СПО, в настоящее время, приоритетным является именно формирование компетенций, что предполагает не только наличие знаний, умений, навыков выполнения тех или иных производственных процессов, но и способности к самостоятельному поиску информации, самосовершенствованию.

Необходимо отметить, что практическое обучение в учреждениях среднего профессионального образования является неотъемлемой частью в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных применить полученные знания при выполнении трудовых обязанностей.

#### **Литература:**

1. Александрова, Н.М. Проблемы развития профессионально-педагогического образования / Н.М. Александрова, С.М. Маркова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 11.
2. Маркова, С.М. Производственное обучение как составная часть профессиональной подготовки будущих рабочих / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1 (22). – С. 4.
3. Маркова, С.М. Исследование профессиональной деятельности и профессионального образования: исторический подход / С.М. Маркова, А.К. Наркозиев // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 14.

**Педагогика**

**УДК 376.3**

**магистрант Ваганова Юлия Сергеевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

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

### **ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье представлено теоретическое и экспериментальное изучение одной из наиболее актуальных проблем логопедии. Проблема речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, рассматривается в контексте возникающих трудностей при общении. Проанализированы литературные источники, дающие возможность определить характер нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Выделены стадии развития речи детей в детском возрасте. Для понимания особенностей и глубины речевого дефекта старших дошкольников с общим недоразвитием речи, был проведен констатирующий эксперимент. Итогами экспериментального исследования стало выявление неоднородности речевого дефекта у дошкольников с ОНР. Определены особенности понимания детьми смысловых оттенков слов. Установлена степень нарушения отдельных компонентов речевой функции. По результатам исследования были сделаны выводы, что коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста должна быть направлена на улучшение общего уровня развития речи у старших дошкольников. Нарушения в развитии связной речи будет являться препятствием в овладении письменной речью.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, речевой дефект, речевая деятельность, речевая функция, связная речь, лексико-грамматический строй.

*Annotation.* The article presents a theoretical and experimental study of one of the most pressing problems of speech therapy. The problem of speech activity in older preschool children with general speech underdevelopment is considered in the context of emerging difficulties in communication. The literature sources that make it possible to determine the nature of disorders of coherent speech of preschoolers with general speech underdevelopment are analyzed. The stages of speech development of children in childhood are highlighted. To understand the features and depth of the speech defect of older preschoolers with general speech underdevelopment, an ascertaining experiment was conducted. The results of the experimental study were the identification of the heterogeneity of the speech defect in preschoolers with ONR. The features of children's understanding of semantic shades of words are determined. The degree of violation of individual components of speech function has been established. According to the results of the study, it was concluded that correctional work with older preschool children should be aimed at improving the overall level of speech development in older preschoolers. Violations in the development of coherent speech will be an obstacle in mastering written speech.

*Key words:* general underdevelopment of speech, older preschoolers, speech defect, speech activity, speech function, coherent speech, lexical and grammatical structure.

**Введение.** В наше время перед дошкольными учреждениями стоит задача развивать у детей правильную и четкую речь в целях подготовки детей к дальнейшему обучению в школе. К моменту начала обучения в школе ребенок, в соответствии с требованиями ФГОС ДО должен не только уметь различить и правильно произнести звуки, но и логично, связно и последовательно выражать свои мысли, владеть в полном объеме артикуляционным аппаратом. Сформированные на достаточном уровне речевые навыки являются залогом успешного освоения в будущем программы общеобразовательной школы [2, 3, 7].

Ежегодно число детей, имеющих ту или иную степень общего недоразвития речи, в коррекционных группах детских садов увеличивается. Недоразвитие речевой деятельности, у таких детей приводит к формированию вторичного нарушения личностной, интеллектуальной, психологической сферы. Все это только усложняет течение дефекта, углубляет его и требует более длительного времени коррекционной работы.

М.С. Зеeman определяет, что процесс овладения речью является механизмом общения первых шести лет жизни ребенка и вплоть до начала школьной жизни ребенка [4]. А.Н. Гвоздев выделяет три основных этапа развития речи у детей в дошкольном возрасте [1].

На первом этапе ребенок не понимает обращенную к нему речь и не говорит сам. Но именно в это время закладываются основные предпосылки, обеспечивающие в дальнейшем усвоение лексики родного языка. Данный этап автор обозначает как довербальный.

На втором этапе у ребенка появляется речь. Он проходит путь от полного отсутствия речи до появления отдельных лексических единиц, начинает усваивать семантику, понимать простую обращенную речь и произносить первые слова.

На третьем этапе, согласно классификации А.Н. Гвоздева, происходит активное становление и развитие речевой деятельности. Продолжается он вплоть до поступления ребенка в школу. В это время интенсивно развиваются все стороны речи, совершенствуется лексика и грамматика, формируется связная речь.

У детей с патологией речевого развития, как указывает Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева данные этапы существенно отличаются от нормы. У дошкольников с ОНР медленно происходит словообразование и словоизменение, существенно отстает от нормы словарный запас и к 6-7 годам существенно отличается от детей с нормативной речью как по качественному, так и по количественному показателю [3].

Н.В. Нищева отмечает практически на всех этапах развития речи детей с ОНР дефицит как грамматических, так и лексических конструкций, что, по мнению Натальи Валентиновны, связано с неразвитостью функции общения и преобладанием метода автоматического повторения (имитации) услышанных слов [6].

**Изложение основного материала статьи.** Несмотря на различное происхождение дефектов, у детей дошкольного возраста с ОНР, по мнению Г.В. Чиркиной, имеются одинаковые проявления, которые характеризуются как системное нарушение речевой функции. Позднее начало речевой деятельности является одним из главных признаков нарушения: к 4 годам произносят первые слова, в более тяжелых случаях и к 5. Грамматически и фонетически детская речь развита слабо. Отставание в экспрессивной речи, у детей с ОНР, является наиболее значительным показателем, при этом у ребенка относительно сформировано понимание обращенной речи [9].

Р.Е. Левина в процессе многолетних исследований и наблюдений детей с общим недоразвитием речи определила уровни речевого недоразвития. Роза Евгеньевна охарактеризовала первый уровень речевого недоразвития как «полное отсутствие общеупотребительной речи». На втором уровне происходят «зачатки общеупотребительной речи». Характерной чертой, второго уровня, является появление в речи детей 2-3-х, а иногда и четырехсловной фразы. Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития грамматики, лексики и фонетики. У третьей группы детей наблюдается наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое определяется клинически как моторная алалия, т.е. системное недоразвитие экспрессивной речи органической природы, причиной которого является несформированность языковых операций процесса развития речевых проявлений при относительной сохранности сенсомоторных и смысловых операций [5].

Итак, анализ теоретических источников показал, что у детей с общим недоразвитием речи, отдельные речевые дефекты выражены неоднородно. У одних дошкольников с ОНР присутствуют лишь отдельные, легкие признаки, у других наоборот, речевые дефекты выражены явно и охватывают большинство сторон речевой деятельности. Поэтому для определения уровня ОНР и характерных дефектов у детей старшего дошкольного возраста был организован и проведен констатирующий эксперимент.

Базой проведения исследования послужил МАДОУ Детский сад № 21 «Ладушки» г. Бор. Для участия в экспериментальном исследовании были отобраны 42 ребенка старшего дошкольного возраста – 6 лет, воспитанники д/с «Ладушки». Экспериментальную группу из них составили 21 участник. Все участники с общим недоразвитием речи разного уровня и посещают коррекционную группу. В состав контрольной группы вошли дети с нормативным речевым развитием, соответственно также 21 ребенок.

Предварительное наблюдение за детьми экспериментальной группы выявило неоднородность речевых дефектов. Большинство испытывают проблемы связности речи. Страдают основные ее компоненты – логичность, последовательность и правильность. В речи детей с ОНР при общении с ними выявлены многочисленные аграмматизмы, нарушен синтаксис предложений. Большинство участников экспериментальной группы вербального взаимодействия избегали. В процессе наблюдения за детьми с ОНР мы также отметили общую смазанность и невыразительность речи, узость словаря, который в основном состоял из обиходных слов. Также было установлено, что дети не знают значение многих слов, либо понимают их неправильно.

Так как, у всех дошкольников экспериментальной группы дефект речи неоднороден и затрагивает различные стороны речевой деятельности, встала необходимость исследования наиболее характерных речевых сторон, где дефекты выражены больше всего – это лексика, грамматика и связная речь. В связи с этим, были выбраны следующие диагностические методики:

1. Для исследования связной речи выбрана методика В.П. Глухова [2].
2. Комплексная психолого-педагогическая методика Е.А. Стребелевой [8].

Из методики Вадима Петровича Глухова были взяты отдельные задания, которые более ярко характеризуют и выявляют особенности связной речи ребенка, это:

1. По знакомой сказке пересказ текста.
2. По серии сюжетных картинок составление рассказа.
3. На основе личного опыта сочинение рассказа.
4. Составление рассказа-описания.

Из методики Е.А. Стребелевой были взяты следующие серии заданий:

Серия 1: исследование уровня понимания смысловых оттенков слов.

Серия 2: исследование объема активного словаря.

Серия 3: исследование грамматического состояния строя речи.

После проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные:

Пересказ (по методике Вадима Петровича) выявили у дошкольников с ОНР, что речевая деятельность данного вида несформированна – большинство испытуемых показали недостаточный уровень (42,9%). Пересказ дался детям с трудом и только при поддержке экспериментатора.

В контрольной группе почти половина дошкольников (42,9%) выполнили пересказ на удовлетворительном уровне, допускались только отдельные неточности, однако сюжет сказки дети смогли передать достаточно точно.

Рассказ по серии из трех сюжетных картинок большинство испытуемых с общим недоразвитием речи выполнили на неудовлетворительном уровне – 47,6%. Дети с трудом составляли пересказ, даже с экспериментатором им удавалось далеко не с первого раза составить развернутую фразу.

Плавного перехода в рассказе, отражающего иллюстрации не было, речь обрывалась, допускались удлиненные паузы, после которых испытуемые возвращались назад и повторяли уже сказанное ранее. В группе с нормативной речью большинство испытуемых показали средний уровень (57,1%).

Более высокие результаты дети с общим недоразвитием речи показали в задании на составление рассказа на основе личного опыта.

В этом задании дошкольники могли выбрать любую тему, которая им казалась интересной. Данное задание показало, что дошкольники с ОНР охотнее беседуют на свободную тему и рассказы, поэтому у них регистрируются показатели выше, чем в предыдущих заданиях. Так, удовлетворительный уровень показали в экспериментальной группе 33%, в контрольной – 57,1% испытуемых. Дети достаточно свободно строили рассказ, отвечали на уточняющие вопросы экспериментатора, запинки и ошибки в речи практически не встречались.

В этом задании низкий уровень не был присвоен ни одному участнику. Таким образом, данное задание показало, что дошкольники с ОНР показали более высокую результативность при составлении рассказа на основе личного опыта на свободную тему, чем при пересказе сказки и составлении рассказа по сюжетным картинкам.

Задание по составлению рассказа-описания было выполнено на недостаточном уровне, наблюдалось множество неточностей в группе детей с ОНР. В сравнении с дошкольниками с нормативной речью результат выполнения существенно ниже.

Таким образом, все дети в экспериментальной группе выполнили задание неудовлетворительно, детей в контрольной группе, выполнивших задание на удовлетворительном уровне, оказалось 38,2%. Положительный уровень показали только 6 детей с ОНР (28,7%). Рассказ-описание у дошкольников, хоть и лексически обедненный, но получился достаточно последовательный и связный. Большинство испытуемых в экспериментальной группе показали недостаточный уровень – 52,4%. Отмечены обрывы предложений, общая их незавершенность, паузы, персеверации, грамматические и лексические ошибки, возврат в речи к ранее сказанному. В экспериментальной группе показатели детей ниже среднего 19%, в контрольной группе низкий уровень не зафиксирован.

Обследование по методике Вадима Петровича Глухова у детей с ОНР выявило удовлетворительный уровень только по заданию составления рассказа на основе личного опыта, по всем остальным заданиям выявлен недостаточный уровень сформированности связной речи. В рассказе детей нет логики, последовательности и грамматической правильности – основных составляющих связной речи. В контрольной группе по выполненным заданиям все результаты приближены к нормативным и соответствуют развитию и возрасту детей.

Далее представим результаты обследования по методике Е.А. Стребелевой лексической и грамматической стороны речи.

Результаты обследования активного словаря детей с общим недоразвитием речи и нормативной речью показали существенное отставание дошкольников в экспериментальной группе от контрольной. В экспериментальной группе высокий уровень отсутствует, в контрольной – 38,1%. Дети справились со всеми заданиями без серьезных нарушений и ошибок в речи. Инструкции поняли с первого раза, особых затруднений они не вызвали.

Уровень ниже среднего – 52,4% показали большинство детей с ОНР, в контрольной 14,3%. Дети задания выполняли только с постоянной поддержкой взрослого, во всех заданиях зафиксированы ошибки, большинство из них самостоятельно дети исправить не смогли. Уровень ниже среднего присвоен 19% детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, полученные данные подтвердили несформированность активного словаря у дошкольников с ОНР, неспособностью подобрать обобщающие слова и слова-действия к существительному. Результаты четвертого задания показали, что словарь признаков у детей с нарушениями речи также не высок, при этом результаты контрольной группы приближаются к нормативным.

Задания данного раздела для детей с ОНР были выполнены на среднем уровне и ниже среднего. Старшие дошкольники в большинстве своем уже знакомы с предложениями, поэтому задание не вызывало у них особых затруднений. После подсчета количественных данных было зарегистрировано – средний бал в эксперименте набрали 23,2% детей с ОНР и ниже среднего – 52,4%. Низкий уровень показали 23,2% детей. Высокий уровень зарегистрирован не был.

**Выводы.** Итак, обследование по методике В.П. Глухова показало: незрелость связной речи у детей с нарушениями речи, по заданиям на составление рассказа о личном опыте наблюдается недостаточно высокий уровень речевого развития. В рассказе детей отсутствует логика и последовательность, а также грамматическая точность. Результаты контрольной группы были близки к нормативному уровню и соответствовали возрастным особенностям ребенка как со стороны речи, так и общего психофизического развития.

По методике Е.А. Стребелевой были получены следующие данные:

– понимание смыслового оттенка слова в экспериментальной группе находится в основном на уровне ниже среднего (47,6%);

– результаты второй серии методики Е.А. Стребелевой подтвердили несформированность активного словаря у дошкольников с ОНР, неспособность подобрать обобщающие слова и слова-действия к существительному. Также у детей с ОНР на низком уровне находится словарь признаков. В контрольной группе нормативные показатели результатов находятся на среднем уровне;

– грамматический строй речи у детей с ОНР не сформирован и находится ниже нормативных показателей (52,4%). При выполнении задания по изменению существительных по падежам и числам было зафиксировано много ошибок. У дошкольников отсутствуют навыки изменения существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. В итоге, по результатам данной серии, выявлено, что уровень развития грамматического строя речи у детей с ОНР низкий.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента выявили неоднородность речевого дефекта у детей с общим недоразвитием речи. Поэтому для устранения выявленных нарушений речевой деятельности с данной группой детей с ОНР встала необходимость провести комплексную коррекционную работу.

#### **Литература:**

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – Москва: Аркти, 2012. – 264 с.
3. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Н. Новгород: Изд-во Мининского университета, 2021. – 188 с.

4. Зеeman, М.С. Расстройства речи в детском возрасте / М.С. Зеeman. – Москва: Астрель, 2017. – 164 с.
5. Левина, Р.Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спиридова; под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 2007. – 165 с.
6. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Союз, 2012. – 230 с.
7. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1327/870>
8. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2004. – 164 с.
9. Чиркина, Г.В. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в речевом развитии детей / Г.В. Чиркина, О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 8. – С. 4-16

Педагогика

УДК 378.2

аспирант **Веденева Анна Олеговна**

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

доктор педагогических наук **Сайгушев Николай Яковлевич**

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)

## К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема управления процессом формирования готовности к иноязычной коммуникации у студентов вуза. Анализируется психолого-педагогическая литература, связанная с этой проблематикой. Выводы показывают, что иноязычная коммуникация является важным аспектом обучения немецкому языку. В рамках подготовки студентов необходимо развивать их коммуникативную компетенцию, что включает готовность к иностранной коммуникации. Система управления формирования готовности к иноязычной коммуникации студентов вуза рассматривается как совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, которые взаимосвязаны и образуют дифференцированную целостность, предназначенную для реализации управленческой функции. Выделены цели, задачи, принципы и функции системы управления формирования готовности к иноязычной коммуникации у студентов вуза, а также рекомендации и подходы, которые могут обогатить эту систему и повысить ее эффективность. Определены методы и приемы, способствующие достижению данной цели. Раскрывается система управления формированием готовности к иностранной коммуникации у студентов вуза в процессе изучения немецкого языка.

*Ключевые слова:* система, управление, готовность, студенты вуза, иноязычная коммуникация.

*Annotation.* This article discusses the problem of managing the process of formation of readiness for foreign language communication among university students. The psychological and pedagogical literature related to this problem is analyzed. The conclusions show that foreign language communication is an important aspect of teaching German. As part of the preparation of students, it is necessary to develop their communicative competence, which includes readiness for foreign communication. The management system for the formation of readiness for foreign language communication of university students is considered as a set of human, material, technical, informational, regulatory and other components that are interrelated and form a differentiated integrity designed to implement the management function. The goals, objectives, principles and functions of the management system for the formation of readiness for foreign language communication among university students are highlighted, as well as recommendations and approaches that can enrich this system and increase its effectiveness. The methods and techniques contributing to the achievement of this goal are defined. The management system for the formation of readiness for foreign communication among university students in the process of learning German is revealed.

*Key words:* system, management, readiness, university students, foreign language communication.

**Введение.** Современное высшее образование представляет собой сложную структуру с высокими требованиями к подготовке будущих профессионалов. Важность владения иностранным языком стала очевидной, и это отражается в повышенных требованиях к подготовке студентов. Одним из таких требований является готовность студентов вуза языка к иноязычной коммуникации.

Концепция коммуникативной компетенции стала ключевым фактором в результативном овладении иностранным языком. Исследования, основанные на коммуникативной компетенции, стали популярными, и ожидалось, что достижение этой цели позволит студентам успешно общаться на иностранном языке. Однако выпускники вузов с удовлетворительными результатами в языковых тестах часто испытывают проблемы в реальной коммуникации на иностранном языке. В связи с этим возникает необходимость разработки системы управления процессом формирования готовности к иноязычной коммуникации у студентов вуза в рамках изучения немецкого языка.

Обзор литературы показывает противоречие между необходимостью управления формированием готовности к иноязычной коммуникации у будущих специалистов и условиями образовательной среды, которая не способствует полноценному устному и письменному общению, требующему создания соответствующих педагогических условий.

Все вышеперечисленное подчеркивает актуальность и важность исследования данной проблемы.

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечалось ранее, готовность к иноязычной коммуникации является одной из главных целей изучения иностранного языка в школьной программе. Помимо определения методов и приемов, способствующих достижению этой цели, необходимо определить принципы управления процессом формирования готовности к иноязычной коммуникации в рамках изучения английского языка. Цель данной части исследования заключается в раскрытии системы управления формированием готовности к иностранной коммуникации у обучающихся основной школы в процессе изучения английского языка.

Для понимания процесса управления формированием готовности к иностранной коммуникации у студентов вуза необходимо рассмотреть понятие "управление". В педагогической литературе часто встречается определение Л.Г. Кириллова, согласно которому "управление – это сознательное воздействие на объекты, процессы и людей, с целью достижения определенных результатов" [3, С. 34]. К.Ю. Белая выделяет "педагогическое управление" как комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [1, С. 37].

Системный подход к управлению в образовательном контексте заключается в координации деятельности всех структурных подразделений с целью достижения общей цели. Согласно философскому словарю, система – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность и единство [7, С. 37].

Мы считаем, что управляющая система является частью педагогической системы. В.С. Лазарев определяет управляющую систему как "совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой таким образом, чтобы осуществлять процесс управления" [4, С. 204]. Понятия "система управления" и "управляющая система учреждения" часто используются синонимично.

О.Г. Хомерики, В.Е. Шорохов, А.В. Лоренсов отмечают, что эти системы можно считать одной и той же только в случае, если [8, С. 8]: в управляющую систему включаются не только управляющий субъект, но и все используемые им средства, действия, методы и формы управления; внимание уделяется не только управляемому субъекту, обладающему определенными функциями, организационной структурой и управленческими технологиями, но и результатам управленческой деятельности.

Поэтому мы определили систему управления формирования готовности к иноязычной коммуникации студентов вуза как совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, которые взаимосвязаны и образуют дифференцированную целостность, предназначенную для реализации управленческой функции. Мы согласны с мнением ученых, что компонентами этой системы являются цель, задачи, принципы, функции, методы, средства, свойства, педагогические условия и результаты управления.

Цель системы управления формирования готовности к иноязычной коммуникации студентов вуза определяется как конкретный, качественно и, при возможности, количественно описываемый результат, который представляет собой полную готовность студента к иноязычной коммуникации при изучении немецкого языка. При этом желательно, чтобы цель была реализуема и достижима в рамках образовательного процесса вуза.

Задачи системы управления включают в себя:

1. Определение и анализ текущего уровня готовности студентов вуза к иноязычной коммуникации.
2. Разработка и реализация программы обучения, которая учитывает потребности и возможности каждого будущего специалиста.
3. Обеспечение доступа к качественным учебным материалам, средствам обучения и техническим ресурсам, необходимым для изучения иностранного языка.
4. Организация систематической оценки прогресса обучающегося и адаптация обучения на основе полученных данных.
5. Поддержка и развитие профессионального роста педагогического персонала, обеспечение их квалификации и компетентности в области преподавания иностранного языка.
6. Взаимодействие с образовательным сообществом для поддержки обучения иностранному языку вне вуза.
7. Мониторинг и оценка эффективности системы управления для внесения корректировок и улучшений.

Принципы системы управления:

1. Целенаправленность: система должна быть направлена на достижение конкретной цели – формирования готовности к иноязычной коммуникации студентов вуза.
2. Системность: все компоненты системы должны быть связаны между собой и взаимодействовать для достижения общей цели.
3. Гибкость и адаптивность: система должна быть гибкой и способной адаптироваться к различным потребностям и особенностям будущих специалистов.
4. Комплексность: система должна учитывать разнообразные аспекты формирования готовности к иноязычной коммуникации, такие как языковые навыки, культурное понимание и межличностные навыки.
5. Участие всех заинтересованных сторон: система должна предусматривать взаимодействие и сотрудничество между студентами, педагогами, работодателями и сообществом.

Функции системы управления включают:

1. Планирование: разработка стратегии и программы обучения, установление целей и задач.
2. Организация: обеспечение доступа к необходимым ресурсам, распределение ролей и ответственности.
3. Контроль и оценка: систематическая оценка прогресса обучающихся, мониторинг эффективности обучения и адаптация программы при необходимости.
4. Коммуникация: обмен информацией между участниками системы (студенты, педагоги, работодатели) для поддержки обучения и сотрудничества.
5. Развитие и совершенствование: анализ результатов, обратная связь и внесение изменений для улучшения системы.

Такая система управления позволяет эффективно организовать процесс обучения иностранному языку, обеспечить его качество и достижимость для всех студентов в рамках высшего образования.

Кроме основных задач, принципов и функций системы управления в обучении иностранному языку в вузе, существуют также рекомендации и подходы, которые могут обогатить эту систему и повысить ее эффективность. Некоторые из них включают:

Индивидуализация обучения: учет различных образовательных потребностей и способностей каждого студента. Это может включать применение дифференцированных методов обучения, использование разнообразных материалов и ресурсов, а также индивидуальное планирование и адаптацию учебной программы.

Использование современных технологий: внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучение иностранному языку может существенно обогатить учебный процесс. Это может быть использование интерактивных учебных программ, онлайн-ресурсов, образовательных приложений и веб-сайтов, а также средств коммуникации и дистанционного обучения.

Развитие коммуникативных навыков: акцентирование внимания на развитии у студентов коммуникативных компетенций в немецком языке. Это может включать проведение различных коммуникативных заданий, диалогов, игр, ролевых ситуаций, а также стимулирование активного использования языка в аутентичных ситуациях.

Межкультурное обучение: включение в учебный процесс изучение культуры и традиций стран, говорящих на изучаемом языке. Это помогает будущим специалистам развивать культурную компетенцию, межличностные навыки и понимание различий и сходств между культурами.

Поддержка и мотивация: создание стимулирующей обучающей среды, которая позволяет студентам вуза чувствовать себя поддержанными и мотивированными. Это может включать поощрение достижений, проведение мероприятий и проектов, связанных с иноязычной культурой, а также создание позитивного и дружественного обучающего окружения.

Сотрудничество и партнерство: установление сотрудничества между педагогами, будущими работодателями и общественными организациями для обмена опытом и ресурсами. Это может способствовать созданию сетевых коммуникаций, организации обучающих мероприятий и совместных проектов.

Реализация данных рекомендаций и подходов поможет создать более эффективную и адаптивную систему управления в обучении иностранному языку в высшем учебном заведении, способствуя развитию языковых и коммуникативных навыков студентов.

К основным этапам планирования формирования готовности к иноязычной коммуникации у студентов вуза в процессе изучения немецкого языка можно отнести следующие: анализ готовности обучающихся к иноязычной коммуникации (выявление уровня сформированности коммуникативных навыков и др.); разработка рабочей программы по немецкому языку, направленной на формирование готовности к иноязычной коммуникации (определение целей и задач педагогической деятельности, моделирование ожидаемых результатов).

Функция организации управленческой деятельности включает: реализацию рабочей программы и ее корректировку в процессе выполнения; анализ и оценку эффективности работы по рабочей программе.

Одним из важных элементов управленческого цикла является контроль. Несмотря на тщательную проработку рабочей программы, в процессе ее реализации могут возникать сбои или отклонения от заданного плана. Чтобы их своевременно выявлять и устранять, необходим контроль. Основным объектом внутреннего контроля в рамках реализации программы является деятельность учителя и ее результативность.

На занятиях по немецкому языку используются следующие формы контроля:

Текущий контроль позволяет оценить успешность овладения языком, процесс становления и развития речевых навыков и умений.

Тематический контроль проводится по завершении изучения определенной темы и позволяет оценить эффективность усвоения соответствующего раздела учебного материала.

Итоговый контроль направлен на определение уровня владения языком, достигнутого в результате изучения значительного объема материала (в конце четверти или учебного года).

**Выводы.** Таким образом, мы определили цель, задачи, принципы и функции работы системы управления формированием готовности к иноязычной коммуникации студентов вуза в рамках изучения немецкого языка.

#### **Литература:**

1. Белая, К.Ю. Программы и планы в ДОО: технология разработки в соответствии с ФГОС ДО / К.Ю. Белая. – Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 123 с.
2. Гудкова, Л.М. Тренировочные варианты экзаменационных работ для подготовки к основному государственному экзамену ОГЭ / Л.М. Гудкова, О.В. Терентьева. – М.: АСТ, 2021 – 305 с.
3. Кириллов, Л.Г. Конструируем управление / Л.Г. Кириллов, Т.Э. Емельянова. – Челябинск: Полиграфическое объединение «Книга», 2004. – 248 с.
4. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В.С. Лазарев. – Москва: Центр педагогическое образования, 2008. – 351 с.
5. Петровская, Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – Москва: Смысл, 2007. – 387 с.
6. 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
7. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя, П.Ю. Юдина. – Москва: Политическая литература, 2003. – 544 с.
8. Хомерики, О.Г. Избранные вопросы современной науки: монография / О.Г. Хомерики, В.Е. Шорохов. – Москва: Перо, 2011. – 51 с.

Педагогика

#### **УДК 376.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Воронова Анастасия Анатольевна**

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

### **РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* Переход к цифровой экономике в России планомерно влечет за собой внедрение цифровых технологий в различные сферы человеческой деятельности. Образование как наиболее чувствительная к изменениям область также находится под влиянием цифровизации. Современная российская школа, решая задачи подготовки обучающихся к самостоятельной жизни, должна обеспечить вхождение в цифровой мир детей с нарушениями слуха. Автор обращается к практике социализации слабослышащих обучающихся. Важным условием в этом процессе выступает развитие цифровой компетентности педагогов. Знающие, владеющие цифровыми технологиями, готовые к дальнейшему совершенствованию в области применения новых инструментов в образовании учителя способны к осуществлению педагогической поддержки своих обучающихся при их вхождении в цифровой мир. В статье приводится анализ готовности и способности педагогов применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. При этом используется скрининговая диагностика сформированности таких компонентов цифровой компетентности как функциональная, ценностно-смысловая и мотивационная готовность. Выявляются релевантные проблемные зоны профессионального развития педагогов, работающих с обучающимися с нарушениями слуха.

*Ключевые слова:* обучающиеся с нарушениями слуха, цифровизация образования, цифровые технологии, цифровая компетентность педагога, цифровые навыки.

*Annotation.* The transition to the digital economy in Russia systematically entails the introduction of digital technologies in various spheres of human activity. Education, as the most sensitive area to changes, is also influenced by digitalization. A modern

Russian school, solving the tasks of preparing students for independent life, should ensure that children with hearing impairments enter the digital world. The author refers to the practice of socialization of hearing-impaired students. An important condition in this process is the development of digital competence of teachers. Knowledgeable, proficient in digital technologies, ready for further improvement in the application of new tools in education, teachers are able to provide pedagogical support to their students when they enter the digital world. The article provides an analysis of the readiness and ability of teachers to apply digital technologies in their professional activities. At the same time, screening diagnostics of the formation of such components of digital competence as functional, value-semantic and motivational readiness is used. Relevant problem areas of professional development of teachers working with students with hearing impairments are identified.

*Key words:* students with hearing impairments, digitalization of education, digital technologies, digital competence of a teacher, digital skills.

*Исследование выполнено в рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2023-017/2 от 14.02.2023 )*

**Введение.** На современном этапе развития российского общества происходит переход к цифровой экономике, которая понимается ни как отдельная отрасль, а как новый уклад жизни, основа нового уклада хозяйствования. Ключевым фактором производства при этом выступают данные в цифровом виде, обработка больших объемов информации и использование результатов анализа. Среди ожидаемых результатов – повышение эффективности различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг [14]. Переход к цифровой экономике в России рассматривается как вопрос национальной безопасности и независимости нашей страны. И этот переход невозможно осуществить без трансформации системы отечественного образования.

В современных условиях российская система образования должна дать ответ на задачи, стоящие перед страной. Будучи тесно связанной с жизнью система образования должна подготовить обучающихся вне зависимости от их состояния здоровья с вхождению с быстро меняющийся мир, где значимое место отведено цифровым технологиям. Поступательно идет цифровизация образования, которая влечет за собой релевантные изменения в области развития цифровой компетентности педагогов, готовности их к социализации своих учеников в современных условиях.

Особо остро эта задача стоит перед практиками, работающими с обучающимися с нарушениями слуха. Вхождение в цифровой мир слабослышащих обучающихся затруднено возникающими из-за нарушений слуха барьерами с окружающим миром, культурой, ограниченной мобильностью детей, ограниченностью их контактов со сверстниками, взрослыми, особенностями речевого становления, развития мышления.

Для успешной их социализации необходимо профессиональное педагогическое руководство постепенным усвоением детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, в том числе в интернет-пространстве, овладением цифровой культурой, навыками использования цифровых технологий в обучении и быту [8, 9, 10]. Эффективная организация такого педагогического руководства требует от педагогов развития цифровых навыков [17], цифровой компетентности, готовности осуществлять социализацию своих обучающихся в быстро меняющемся мире.

**Изложение основного материала статьи.** Социализация обучающихся с нарушениями слуха отечественными исследователями понимается как овладение ребенком в онтогенезе общественным опытом путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей [3, 11]. В процессе социализации, по мнению Л.С. Выготского, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперина, происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Социализация в цифровом мире обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обретает новые задачи [1, 8].

Солдатов Г.У. отмечает, что в современных условиях традиционные формы социализации замещаются иногда новыми формами приобретения знаний и навыков для жизни через использование цифровых технологий [13]. Стихийное овладение новыми цифровыми технологиями самими обучающимися имеет множество рисков. Для их предупреждения требуется организация целенаправленной грамотной педагогической поддержки обучающихся при овладении ими цифровыми технологиями. Такую педагогическую поддержку может оказать педагог, знающий и владеющий цифровыми технологиями.

Сегодня цифровая компетентность должна стать основой новых успешных практик обучения, а ее развитие неотъемлемой частью профессионального совершенствования педагогов.

Исследователи включают в понятие цифровой компетентности технические навыки владения компьютером и компьютерными технологиями, мотивацию и навыки эффективного использования цифровых технологий в повседневной жизни [2].

Цифровые технологии предполагают использование интернет. Потому цифровая компетентность педагога предполагает готовность безопасно и критично использовать интернет. При этом необходимо использовать открывающиеся возможности и минимизировать риски в таких сферах жизнедеятельности человека как информационная (контентная) среда, сфера коммуникации, сфера потребления и техносфера [16, С. 16].

Ленькой С.Л., Рубцова Н.Е., Ефремова Г.И. определяют цифровую компетентность педагога как «его способность и готовность эффективно и разносторонне использовать современные цифровые технологии в своей профессиональной деятельности» [12, С. 51]. При этом они обращают внимание, что цифровая компетентность педагога проявляется и при мотивировании обучающихся, и при создании соответствующего дидактического контента, и при коммуникации. Она напрямую связана с функциональной, ценностно-смысловой и мотивационной готовностью к использованию цифровых технологий.

В рамках нашего исследования мы провели опрос педагогов из Санкт-Петербурга, Волгоградской Оренбургской областей, Башкортостана, работающих со слабослышащими обучающимися. В нем приняло участие 83 человека. Для этого мы использовали психодиагностическую методику – опросник «Цифровая компетентность педагогов» [12, С. 51]. Он включал в себя описание типовых ситуаций взаимодействия с цифровыми технологиями, киберпространством, цифровой образовательной средой.

Результаты исследования показали, что педагоги, работающие с обучающимися с нарушениями слуха, все пользуются интернетом, проявляют высокий интерес к его сервисам и услугам. Интернет интересен многим в плане своего профессионального совершенствования. Возможности глобальной сети они используют по разным направлениям деятельности, связанных с их профессией. 96,4% респондентов отметили, что сеть им интересна именно из-за возможности находить материалы по их профилю деятельности. Часть респондентов (20,5%) интересуется поведением учеников в онлайн-среде, их мотивами, потребностями, настроениями, интересами.



48,2% следят за свежими сообщениями из цифровой новостной ленты, относящимися к сфере образования. 50,6% признают позитивное влияние цифровых технологий на их личность. Они отмечают, что новые технологии способствуют формированию в них лучших качеств педагога-профессионала.

Для педагогов, работающих со слабослышащими детьми, ценно личное общение. Оно стоит в приоритете. Для них значимы другие возможности цифровизации образования, прежде всего связанные с совершенствованием профессиональной деятельности. Интерес к оперативности в чатах, на форумах, в блогах выразили 55,4% респондентов, затруднились ответить о значимости таких форм взаимодействия – 38,6%, отрицательно к ним относятся 6% респондентов. Это, в целом, подтверждает ценность для педагогов личного общения. В частности, следует отметить, что она касается не только взаимодействия со взрослыми, но и с обучающимися. Лишь 19,3% респондентов видят значимым использование цифровых технологий для расширения коммуникации со своими учениками и хотят расширять поле и средства взаимодействия.

В целом, можно констатировать о достаточно высокой мотивации педагогов к использованию в своей профессиональной деятельности цифровых технологий. Несмотря на то, что ограничения здоровья по слуху дают возможность обучающимся пользоваться средствами визуализации информации для общения с педагогами, этот канал коммуникации используется ограниченно.

Анализ ценностно-смысловой готовности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, использовать цифровые технологии показал, что для подавляющего большинства (74,7%) ценны те уникальные возможности, которые интернет и другие цифровые технологии создают для педагогической деятельности. Для 24,1% они не представляют такой ценности. Педагогам значимы традиционные средства обучения. Они в целом удовлетворены результатами их использования.

71,1% респондентов считают, что в современных условиях любой педагог, независимо от своего профиля, должен стремиться к развитию у своих учеников цифровой, информационной, компьютерной грамотности, медиакомпетентности, способностей к киберсоциализации (социализации в условиях киберпространства). 28,9% не выделяют это как ценность. Из них 4,8% относятся к тому, что педагог должен развивать цифровую грамотность учеников категорично отрицательно.

Дальнейшее изучение ценностей и смыслов использования цифровых технологий в профессиональной деятельности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, позволило выделить несколько позиций. 61,5% респондентов убеждены, что широко применение цифровых технологий улучшает в целом качество обучения, 77,1% – что использование цифровых технологий способствует повышению учебной мотивации учащихся, 73,5% – что цифровые технологии облегчают рутинную составляющую деятельности педагогов (планирование, отчетность, проверка работ и т. п.), 71% – что любой педагог должен следить за новинками и трендами в сфере цифровых технологий в образовании.

Анализ данных обращает внимание на то, что более половины респондентов достаточно высоко оценивает, понимает значение цифровых технологий в профессиональной деятельности. Но все же большая часть респондентов сомневается в том, что цифровые технологии облегчают жизнь (63,9%).

В целом, полученные результаты свидетельствуют о готовности педагогов развивать свою цифровую компетентность, но эта готовность чаще больше обусловлена общими тенденциями, идущими в образовании, требованиями, идущими извне, чем личной заинтересованностью.

При изучении функциональной готовности педагогов, работающих со слабослышащими обучающимися, в поле нашего внимания попали те знания, умения, навыки, которые необходимы для использования в профессиональной деятельности цифровых технологий.

Педагоги, в общем, знакомы с правилами коммуникации различных социальных сетей (66,3%), знают, какие сетевые сообщества являются сомнительными (45,8%), умеют различать сайты по достоверности размещаемой на них информации (48,2%). Но достаточно редко проявляют свою активность в создании собственного блога, форума, чата и т. п. (8,4%), сайта (15,7%). 9,6% респондентов вообще не знакомы с обозначенными возможностями интернет.

Подавляющее большинство педагогов используют для повышения мотивации обучающихся презентации, видео, фото, аудио, анимацию (91,6%), интерактивные учебные материалы (62,7%), компьютерные тесты и/или тренажеры (54,2%), компьютерные и сетевые игры – обучающие, развивающие, деловые и т. д. (47%).

Эти данные позволяют сделать вывод, что так или иначе со средствами организации взаимодействия с субъектами образовательных отношений педагоги имеют опыт работы. Но достаточно большой спектр вопросов требуют проработки. Педагог, имеющий недостаточный уровень знаний и опыта использования цифровых технологий в своей профессиональной деятельности, не может объяснить своим обучающимся, как использовать те или иные технологии, не может ответить на вопросы, предотвратить риски в процессе овладения обучающимися цифровыми технологиями. Он часто предпочитает оставаться в стороне от возникающих проблем в этой области.

Педагоги умеют находить, просматривать и комментировать профили, странички, посты интересных для меня людей (66,3%), умеют использовать для совместной работы общие диски / серверы / облачные технологии (44,6%), но лишь 14,5% умеют выполнять распределенные сетевые проекты.

Для повышения своей квалификации педагоги довольно часто используют интернет-сервисы и только 7,2% их не используют. Для них оптимальны курсы в очном формате.

Анализ результатов исследования показал, что у большинства педагогов в учебных кабинетах есть цифровые технологии. Но 21,7% респондентов отметили, что не имеют ни интернета, ни специальных устройств, расширяющих «цифровые» возможности образовательного пространства. Совершенствование материально-технической базы – важное условие развития цифровой компетентности педагогов и успешной социализации обучающихся с нарушениями слуха.

Оценивая свой уровень цифровой грамотности 28,9% педагогов отметили, что имеют явно уровень выше, чем их коллеги, 2,4% – намного выше. 59% затруднились в ответе. 42,2% респондентов готовы консультировать своих коллег в вопросах использования цифровых технологий. Но в то же время 48,2% респондентов отмечает, что им достаточно знаний для того, чтобы определить насколько современной является та или иная цифровая технология, против 44,6% затруднившихся ответить и 7,2% тех, кто вовсе не справится с этой задачей.

59% респондентов отметили, что самостоятельно могут улучшать свои «цифровые» навыки. 3,6% отнесли себя к тем, кто не имеет «цифровых» умений.

Таким образом, результаты скрининговой диагностики сформированности цифровой компетентности педагогов, работающих со слабослышащими детьми, показал, что у них достаточно высокий уровень мотивации на освоение цифровых технологий, для многих цифровые технологии, умения применять их в быту, в профессиональной деятельности является ценностями. Но в то же время сохраняется еще потребность изменения ценностных и смысловых аспектов «цифровой» готовности педагогов. При достаточно высоком уровне мотивации у педагогов наблюдается недостаток знаний, умений и навыков использования цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Для успешной социализации обучающихся с нарушениями слуха в цифровом мире, для оказания помощи им в овладении цифровыми технологиями, в преодолении барьеров взаимодействия в цифровой среде, рисков попадания под пагубное влияние в процессе коммуникации в интернет-пространстве, потреблении информации современному педагогу необходимо развивать свою цифровую компетентность.

Требуется развитие умений работать в цифровых средах, навыков работы в социальных сетях, навыков подключения и установки новых устройств, программ, развитие знаний в области коммуникации в социальных сетях, виртуальной реальности, влияния цифровых технологий на растущего человека. В современном быстро меняющемся мире крайне необходим настрой на «желание учиться всю жизнь», на приобретение новых знаний о появляющихся новых технологиях в области образования, их возможностях.

**Выводы.** В современных условиях растущий ребенок с нарушениями слуха нуждается в планомерной, целенаправленной помощи со стороны педагогов в овладении принципами работы с цифровыми технологиями, в пробуждении его активности, в том числе в цифровых средах, в нивелировании опасностей сети Интернет при поиске и использовании информации, развитии коммуникации в сети, использовании услуг интернет, в раскрытии своих творческих способностей в цифровом мире.

Новые задачи, стоящие перед образованием, требуют обновления деятельности работников системы образования. Развитие цифровой компетентности в современных условиях становится неотъемлемой частью профессионального самосовершенствования педагогов, работающих с обучающимися с нарушениями слуха. Она необходима педагогам не только для совершенствования своей образовательной деятельности, коррекционно-развивающей работы, но и для того, чтобы формировать у обучающихся цифровую грамотность.

Современный педагог на пути развития цифровой экономики должен осознать ценность использования цифровых технологий в своей профессиональной деятельности, быть готовым к постоянному развитию своей системы знаний, умений, навыков использования цифровых инструментов в образовании, приобретению и совершенствованию умений работать с цифровыми технологиями.

#### Литература:

1. Voronova, A. Student's media literacy training as a factor of personality development in the inclusive education / A. Voronova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Scientific Conference "Personality in Norm and in Pathology" (PNP 2021). – 2021. – № 107. – P. 153-160
2. Ilomäki, L. What is digital competence? / L. Ilomäki // Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 2011. – P. 1-12
3. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
4. Буслаева, Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников / Е.Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2 (835). – С. 159-172
5. Василенко, Н.В. Адаптация к цифровой среде жизнедеятельности: формирование цифровых навыков / Н.В. Василенко, Л.Р. Захарова // Формирование цифровой экономики и промышленности: новые вызовы. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 135-156
6. Василенко, Н.В. Цифровые навыки как способ адаптации человека к цифровой среде жизнедеятельности / Н.В. Василенко // Цифровая экономика и Индустрия 4.0: новые вызовы. Труды научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией А.В. Бабкина. – 2018. – С. 23-28
7. Васильева, В.С. Применение информационных технологий в работе с детьми с ОВЗ / В.С. Васильева, Ю.В. Нарихнюк // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 14-16
8. Воронова, А.А. Актуальные проблемы обучения в условиях цифровизации инклюзивного образования / А.А. Воронова // Актуальные проблемы обучения и сопровождения лиц с ОВЗ в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]: сб. трудов Междуна. науч.-практ. конф. (20-21 апреля 2021 г.). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – С. 19-22
9. Воронова, А.А. Особенности формирования медиаграмотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Актуальные проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: Сборник трудов Международного научно-практического семинара. – Киров, 2020. – С. 33-37
10. Воронова, А.А. Подростки с умственной отсталостью в интернет-пространстве: риски и пути их преодоления / А.А. Воронова, К.К. Кравец // Медийно-информационная грамотность современного педагога: в 3 ч., Ч. 2 Материалы Всеросс. науч.-практ. конференции. – Оренбург: Изд-во «Оренбургская книга», 2018. – С. 191-197
11. Выготский, Л.С. полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-91
12. Леньков, С.Л. Опросник «Цифровая компетентность педагогов»: разработка и психометрическая проверка / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2022. – № 2 (29). – С. 47-62
13. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71-70
14. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>
15. Хаблиева, С.Р. Основные подходы к формированию цифровых навыков / С.Р. Хаблиева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2022. – Т. 11. – № 3 (40). – С. 36-42
16. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
17. Шкунова, А.А. Применение цифровых навыков в работе преподавателя школы / А.А. Шкунова, А.В. Хижная // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 298-301

УДК 378

**преподаватель кафедры социальной психологии  
и дошкольной дефектологии Габарова Хадидат Вахаевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
педагогике и психологии Эхаева Раиса Могдановна**

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

**кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии развития личности Даудова Динара Магомедовна**

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

## К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье раскрываются вопросы процесса развития внимания младших школьников. Отмечено, что внимание в психологии является психический когнитивный процесс, который обеспечивает концентрацию сознания на том действии, которое выполняет человек. Внимание выполняет значительную роль в повседневной жизни каждого человека, включая результативное выполнение задач и достижение поставленных целей. Пришел к выводу, что младший школьный возраст является периодом активного формирования произвольного внимания. Показатели внимания к концу начальной школы должны приближаться к показателям взрослых людей, заметная невнимательность школьника и его неспособность сосредоточиться могут указывать на возможные отклонения в развитии.

*Ключевые слова:* вопросы, процесс, развитие, внимание, младший школьник.

*Annotation.* The article deals with the development of attention of primary school students. It is noted that attention in psychology is a mental cognitive process, which provides the concentration of consciousness on the action that one performs. Attention plays a significant role in everyday life of each person, including the effective performance of tasks and achievement of goals. I have concluded that younger school age is a period in which voluntary attention is actively formed. The indicators of attention by the end of primary school should approach to indicators of adults, noticeable inattention of the schoolboy and his inability to concentrate can specify possible deviations in development.

*Key words:* questions, process, development, attention, younger pupils.

**Введение.** Развитие современной начальной школы требует выполнения фундаментальной задачи по реализации основных требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Обозначенный стандарт устанавливает основополагающие требования к показателям оценки освоения школьниками базовой образовательной программы, характеризующиеся результатами: предметными, метапредметными и личностными [9].

**Изложение основного материала статьи.** Под личностным результатом обучения следует понимать качества учащегося, как самостоятельность, мотивация к изучению всего нового, к обучению. Предметные результаты связаны с изучением определенных предметов, и связаны непосредственно со способностью младшего школьника овладеть соответствующими компетенциями. Внимание – это базовая психическая функция, которая отвечает за достижение всех намеченных результатов обучения в начальной школе, именно по этой причине необходимо подробнее исследовать вопрос интерес школьников младшего возраста.

Необходимо заметить, что внимание в психологии является психический когнитивный процесс, который обеспечивает концентрацию сознания на том действии, которое выполняет человек. Кроме того, внимание также отвечает за фильтрацию входящей информации, выбор наиболее значимых сигналов в текущий момент и подавление ненужных. Также внимание может быть направлено как на внутренние процессы (к примеру, на эмоции, мысли и др.), так и на внешние явления и объекты.

Внимание выполняет значительную роль в повседневной жизни каждого человека, включая результативное выполнение задач и достижение поставленных целей. Избыток внимания может затруднить выбор наиболее важных задач и оказывать влияние на качество принимаемых решений, а дефицит внимания может привести к неудачам и ошибкам в работе.

Основной особенностью внимания младшего школьника, по сравнению с дошкольниками, является возникшая способность управлять своим вниманием. К примеру, дети младшего школьного возраста уже умеют внимательно относиться к тому, что для них привычно, им не нужно постоянно встречать новые впечатления, чтобы проявлять активность, а дошкольники обращают внимание только на какие-то непривычные и яркие события.

Ученый, педагог А.М. Руденко выделяется два основных уровня внимания:

- произвольное внимание;
- непроизвольное внимание [7, С. 347].

Непроизвольное внимание характеризуется отсутствием зависимости процесс концентрации на объекте и сознательной воли человека. Соответственно человек сознательно на чем сосредоточиться не выбирает, концентрация внимания возникает сама по себе. В большинстве случаев непроизвольное внимание провоцируется действием какого-либо внешнего фактора: человека привлекло то, что представляет для него интерес.

Между интересом и вниманием наблюдается достаточно тесная взаимосвязь. В действительности в случае непроизвольного внимания характеризуется одним и тем же. Школьники младшего возраста непроизвольно обратят внимание на то, что их заинтересует. Проявлять интерес к любому объекту означает быть готовым обратиться на него свое внимание. Непроизвольное внимание – это интерес, определяющий когнитивный процесс.

Именно интерес является основной причиной непроизвольного внимания. Младшие школьники обращают внимание на переживания или объекты, которые их волнуют. Под объектом непроизвольного внимания следует понимать, к примеру, внезапный шум, непривычное явление, новый человек, движущийся за окном объект и др.

Соответственно, именно таким вниманием достаточно сложно управлять, из-за имеющейся взаимосвязи с внутренними психическими процессами каждого человека. Невозможно управлять инстинктивной реакцией человека, к примеру, чтобы он не обратил непроизвольно внимание на внезапное появление какого-то яркого и шумного объекта. Данная его реакция не

зависит от направленности сознания. Непривычный объект все равно привлечет к себе произвольное внимание человека вне зависимости от дела, которым он занят на текущий момент.

Непроизвольное внимание всегда вызывает живой эмоциональный отклик и возникает естественным образом. По причине доминирования непроизвольного внимания в дошкольном возрасте обучать чему-то можно лишь непродолжительное время, а сама деятельность должна представлять особый интерес для детей.

Основопологающим у школьников младшего возраста также выступает непроизвольное внимание. У педагога важной задачей в начальной школе является становление произвольного внимания школьника [2].

Обозначенный вид внимания появляется у детей (обычно под влиянием взаимодействия с взрослым), когда появляется мотивация создавать что-то по плану или учиться. В данном случае преобладает мотив к качественному выполнению задания, которое отчасти также связано с интересом. Произвольное внимание практически отсутствует в раннем возрасте, оно постепенно развивается на протяжении всего дошкольного детства. Такая способность развита у детей не так хорошо, как у взрослых, но в 3-4 классах произвольное внимание уже приближается к уровню взрослого человека [2, С. 26].

Устойчивость является неотъемлемым атрибутом упомянутого вида внимания. Непроизвольное внимание неустойчиво, соответственно, каждый новый стимул будет отвлекать внимание от предыдущего объекта. Психологи советуют делать перерывы во время интенсивной умственной деятельности для устранения психологической усталости, которая может быть вызвана длительной произвольной концентрацией.

Младший школьник индивидуально выбирает, на чем он хочет (должен) в данный момент сконцентрироваться, такая цель ставится им самим. Данный аспект обозначается как проявление произвольности. Произвольное внимание является управляемым вниманием, которое связанное со способностью школьника начальной школы прилагать свои волевые усилия к психическим процессам. Учащийся должен сконцентрироваться на задании, а не ожидать, когда полученное задание его заинтересует, чтобы впоследствии приложить усилия к выполнению не интересного задания и др.

Произвольное внимание является волевым актом в связи с чем, оно требует наличия волевых качеств. Как умственная, так и физическая энергия расходуется в результате выполнения определенной задачи. В тот момент, когда младшие школьники чувствуют эмоциональную усталость, их способность волевым усилием сохранять внимание к объекту заметно снижается, по этой причине на занятиях в начальной школе необходимо осуществлять перерывы, включать в занятие разминку, игры, для восстановления фокуса внимания школьников. Если игнорировать такой подход, то к концу занятия внимание и работоспособность учащихся существенно снижаются.

Отсутствие напряжения в период выполнения задачи в психологической науке характеризуется как внимание постпроизвольного типа. У человека присутствует сильная мотивация и желание достичь поставленной цели. Стоит отметить, что при подобном внимании деятельность человека связана с формированием преимущественно внутренних элементов мотивации. В этом случае человек опирается на собственные потребности в процессе осуществления определенных действий. Потребности общественного характера не являются для него приоритетными, что влияет на продуктивность его деятельности.

В начальной школе не допускается организовывать работу на занятиях лишь на основе требований к детям «быть внимательными». В повседневной жизни мало, кто из людей использует в своей деятельности исключительно произвольное внимание, которое требует от него сосредоточенности на одном объекте в течение продолжительного периода времени, что подразумевает затраты психологического характера. Любая деятельность, требующая сосредоточения, существенно снижает работоспособность. Так, к примеру, достаточно трудоемко осуществлять действия, которые еще не прошли предварительную рефлексию. Соответственно, в начальных классах школы не стоит ожидать от школьников, сохранения высокого уровня произвольного внимания на протяжении всего занятия, по причине возрастных особенностей.

Поэтому следует строить занятие на интересе детей к содержанию предмета. Тогда заинтересованность станет основой для активизации непроизвольного внимания детей. Непроизвольное внимание не требует от детей существенного нервного напряжения, и заинтересованные, увлеченные учащиеся занимают в течение длительного времени. Способность к волевому усилию и сознательному сосредоточению внимания на неинтересных объектах и занятиях также следует тренировать, однако в начальной школе обозначенную деятельность необходимо осуществлять постепенно. В противном случае, школьники утратят мотивационные навыки к обучению в образовательной организации.

Тем не менее, при грамотной организации занятия, педагог все же может столкнуться с проявлением невнимательности среди школьников. Данные педагогические сложности являются наиболее распространенной причиной для коммуникации с родителями по вопросу устранения невнимательности и рассеянности.

Понятие «внимательность учащегося» достаточно неоднозначно. На практике, внимание состоит из целого ряда свойств – распределение внимания, его устойчивость, объем и др. Высокие показатели указанных признаков обозначенного термина способны упростить процесс обучения для школьников. «Невнимательные» дети отличаются различными особенностями, хотя ряд ученых называют одной из основных проблем невнимательных учащихся низкий уровень развития произвольного внимания, преимущественно выделяя сложности с распределением внимания [5].

Так, сангвиники обычно подвижны, невнимательность у них проявляется во внешней активности. Меланхолические или флегматичные учащиеся могут казаться незаинтересованными, пассивными. Может сложиться впечатление, что школьники не проявляют никакого интереса к происходящему на занятии, невнимательны к объяснениям учителя. Однако это ошибочное впечатление, в действительности они внимательно слушают. Холерики зачастую не могут сосредоточиться на задании, если какой-либо фактор их отвлекает, однако при наличии интереса они могут определенное время трудиться достаточно продуктивно, затем их работоспособность снижается.

Для младшего школьного возраста особенно актуальна такая проблема, как синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), который является нейробиологическим расстройством, среди детей данной возрастной группы. В Российской Федерации, по показателям эпидемиологической служб, СДВГ определен у 7-28% детей младшего школьного возраста [3].

Синдром дефицита внимания зачастую сопряжен с гиперактивностью и относится к неврологическим видам расстройств. Хотя СДВГ подвержены люди всех возрастных групп, его признаки наиболее выражены среди детей младшего школьного возраста.

Основными симптомами расстройства являются:

- отвлекаемость;
- неспособность сосредоточиться;
- забывчивость;
- плохая концентрация внимания;
- импульсивность;
- низкая успеваемость.

Как правило, нарушения внимания имеются у ребенка и до поступления в школу, но родители не считают данный факт проблемой. Невнимательность детей дошкольного возраста считается нормой, однако в старшем дошкольном возрасте дети проявляют большую внимательность [4].

Даже у ребенка в возрасте 4-5 лет механизм произвольного внимания должен быть достаточно развит. Однако в дошкольном возрасте должно насторожить неспособность удерживать в памяти определенные действия, формировать навыки и др. Недооценка серьезности ситуации с вниманием у дошкольника приводит к появлению проблем с вниманием после начала школьного обучения, что является причиной его низкой успеваемости.

Синдром дефицита внимания может быть как наследственным, так и приобретенным, и исследования доказали, что синдром дефицита внимания может передаваться по наследству. Синдром дефицита внимания также может быть вызван несчастным случаем, повлекшим за собой повреждение мозга или являться следствием болезни, перенесенной в раннем детстве. Часть других возможных причин включает осложнения, связанные с применением определенных лекарств во время беременности, отравление, ряд инфекционных заболеваний, среди которых энцефалит и менингит.

Хотя основная причина СДВГ официально не определена, предполагается, что оно вызвано химическим дисбалансом в головном мозге ребенка. Детям, в отношении которых был поставлен синдром дефицита внимания, а также гиперактивность в процессе мозговой активности не хватает определенных химических веществ, к примеру, определенных гормонов в головном мозге – нейротрансмиттеры, которые контролируют определенные поведенческие реакции.

У большого числа детей младшего школьного возраста отмечается плохая концентрация внимания. Они легко отвлекаются, им трудно следовать инструкциям педагога или сохранять спокойствие на занятиях. Это могут быть симптомы СДВГ.

Дети, имеющие определенные проблемы в процессе обучения, также могут проявлять нервозность или замкнутость, что может вызывать подозрение о наличии у них – СДВГ. Но это может быть проблема с чтением или неспособность воспринимать то, что говорит педагог, так как у младшего школьника нарушен фонематический слух. По этой причине необходимо выявить причину такого состояния школьника, а не только полагаться на личное мнение педагога. Родителям важно пройти медицинский осмотр у специалиста, чтобы исключить любое заболевание, которое может быть причиной симптомов. Методами лечения синдрома дефицита внимания являются: психотерапию; медикаментозное лечение; специализированные витамины или комбинацию из перечисленного [6, С. 127].

Признаки низкой концентрации внимания не означают, что у младшего школьника есть СДВГ или другие серьезные нарушения. Есть и другие состояния, которые вызывают упомянутое состояние и проблемы с вниманием.

Многим первоклассникам сложно сосредоточиться в классе в связи с тем, что они находятся в новой для себя обстановке. Это также может происходить с учащимися 2-4 классов после определенного перерыва в школе, к примеру, после летних каникул. Школьная тревожность является одной из проблем, которая вызывает проблемы с вниманием. Когда дети младшего школьного возраста значительно волнуются, то все их внимание перемещается на внутреннее состояние, это может достаточно существенно затруднить концентрацию внимания на внешнем объекте. К примеру, тревожные дети беспокоятся, что их спросит педагог, что они получат плохую оценку, некоторые дети могут не выполнять домашнее задание или не отвечать на занятии, по причине беспокойства будущих результатов [8, С. 133].

Соответственно, то, что является причиной снижения концентрации, в действительности может быть недостатком понимания материала. Данное непонимание может привести к тому, что школьники перестают уделять внимание новой информации и, следовательно, у них еще больше снижается успеваемость.

Значительное внимание школьника занимают только те предметы, которые попадают в сферу его интересов, и соответственно, внимание учащегося зависит от интереса к изучаемому предмету. Если ученик начальной школы не концентрируется на том, что говорит педагог, то это не является показателем плохого внимания – это может быть следствием низкого интереса к происходящему на занятии, к слабой учебной мотивации. Такая низкая мотивация иногда связана с неправильной семейной установкой, когда родители выражают при детях свое мнение, что школа не нужна, а также может объясняться низкой успеваемостью школьника. Если младший школьник плохо учится, то постоянная ситуация неудачи затрудняет формирование внимания и интереса к школьным предметам.

Для некоторых детей то, чему учат в классе, недостаточно сложно. Дети, перед которыми не ставятся задачи на подходящем для них уровне, могут потерять интерес к материалу и перестать обращать внимание на педагога.

Школа может являться местом, отвлекающих факторов, у определенных детей, к примеру, отвлекает шум в классе. Некоторым детям труднее, чем другим, отфильтровывать данные помехи, что способствует усложнению внимания к педагогу. Соответственно, отсутствие комфортных условий для учебной деятельности приводит к ряду проблем в классе, включая незаинтересованность в материале, усталость и трудности концентрации внимания.

**Выводы.** Таким образом, младший школьный возраст является периодом определенной зрелости психических функций, недостаточный уровень внимания обычно свидетельствует о наличии тех или иных проблем. При наличии у младшего школьника учебной мотивации и здоровья, особых сложностей со вниманием не появляется. Младшие школьники не могут быть «невнимательными»; у невнимания существуют причины.

#### **Литература:**

1. Бегиева, Б.М. Психологические особенности внимания младших школьников / Б.М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2020. – №1. – С. 186-188
2. Бурлачук, Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2018. – 384 с.
3. Захарова, И.Н. Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников / И.Н. Захарова // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 231-233. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61482/> (дата обращения: 18.05.2022).
4. Лошкарева, Н.А. Особенности развития внимания младшего школьника и его коррекция [Электронный ресурс] / Н.А. Лошкарева. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/533153>
5. Марютина, Т.М. О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов / Т.М. Марютина // Вопр. психологии. – 1988. – №3. – С. 34-39
6. Морозова, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: причины и последствия / Е.А. Морозова // Практическая медицина. – 2011. – № 49 (1). – С. 125-127
7. Руденко, А.М. Психология / А.М. Руденко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 556 с.
8. Сидорина, Е.В. Особенности развития внимания в младшем школьном возрасте / Е.В. Сидорина, О.А. Катушенко, С.А. Фалина // Проблемы современно педагогического образования. – 2018. – №3. – С. 460-468
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 20.03.22)

УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Галавова Гульнара Вакифовна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);**кандидат педагогических наук, доцент Коновалова Елена Николаевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань)

## ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Аннотация.* В данной статье мы изложили основные сведения о слагаемых педагогических технологиях, которыми являются взаимосвязанные содержательные разработки по всем элементам проектируемой педагогической системы. Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса. На всех этапах развития школы не существовало вполне определённой педагогической технологии осуществления учебно-воспитательного процесса. Педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания, однако осознанное управление и выбор наилучшей технологии обучения и воспитания во многом все ещё остаются за пределами возможностей педагогической науки и реальной школьной практики. Действительно, в практике работы школы давно используются учебники и методики обучения – материальные носители педагогической технологии. Либо через их использование, либо через деятельность учителя (также материального носителя педагогической технологии) практически реализуется заранее запланированный и воплощённый в описаниях процесс обучения и воспитания. Личностный подход даёт конкретные педагогические технологии, обеспечивающие целостно-личностное развитие учащихся. В результате происходит не функциональная подготовка к заданным социальным ролям, а свободный выбор собственных воззрений личности – усвоение знаний в рамках собственного личностного смысла; трансформация предметного содержания обучения в диалогическую форму; превращение учителя из "посредника" при передаче знаний в носителя человеческой сущности. Парадигма взаимодействия учителя и ученика в технологиях личностно ориентированного обучения задаёт свои регулятивы теории и практике образования.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, личностный подход, будущие учителя, профессиональное образование, учащиеся.

*Annotation.* In this article, we outlined the basic information about the components of pedagogical technologies, which are interrelated meaningful developments for all elements of the projected pedagogical system. Pedagogical technology is a meaningful technique for the implementation of the educational process. At all stages of the development of the school, there was no well-defined pedagogical technology for the implementation of the educational process. Pedagogical technology always exists in any process of education and upbringing, however, conscious management and the choice of the best technology for education and upbringing are still largely beyond the capabilities of pedagogical science and real school practice. Indeed, in the practice of school work, textbooks and teaching methods have long been used – material carriers of pedagogical technology. Either through their use, or through the activity of the teacher (also the material carrier of pedagogical technology), the process of training and education, planned in advance and embodied in the descriptions, is practically realized. The personal approach provides specific pedagogical technologies that ensure the holistic personal development of students. As a result, there is not a functional preparation for the given social roles, but a free choice of one's own views of the individual – the assimilation of knowledge within the framework of one's own personal meaning; transformation of the subject content of education into a dialogic form; the transformation of a teacher from a "mediator" in the transfer of knowledge into a bearer of human essence. The paradigm of teacher-student interaction in student-centered learning technologies sets its own regulations for the theory and practice of education.

*Key words:* professional culture of a pedogog, professional and pedagogical culture, future teachers, professional education, pedagogical conditions.

**Введение.** Сегодня в наше время целью образования становится воспитание образованных, нравственных, гибких, конкурентоспособных людей, эффективно и творчески трудиться при новых формах организации труда, быть активными участниками и преобразователями стремительно развивающиеся в научной, культурной и в спортивной жизни страны.

**Изложение основного материала статьи.** Специфической формой взаимодействия субъектов образовательного процесса выступает сотрудничество – феномен, интерпретацией в педагогических изысканиях последнего десятилетия получила чрезвычайно широкое толкование: от "модного" словоупотребления до "педагогики сотрудничества", провозглашённой в 1986 г. учителями-экспериментаторами И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым и др. в качестве "педагогического манифеста" ("Учительская газета". 18 окт.). Среди важнейших её идей – учение без принуждения, идеи свободного выбора, трудной цели, самоанализа, идеи опоры и опережения, крупных блоков, личностного подхода (понимаемого как обращение к внутреннему миру каждого ребёнка), реализующиеся при наличии соответственного интеллектуального и эмоционального фона. Как нам представляется, сущность сотрудничества не может редуцироваться к "совместной деятельности детей и взрослых", как это имеет место в определённых концептуальных представлениях. Совместная деятельность характеризуется определёнными признаками, такими как наличие единой цели и общей мотивации, разделение деятельности и функциональное распределение её между участниками, согласованность выполнения индивидуальных деятельностей, наличие управления и др. Им достаточно развиваться как на основе сотрудничества, так и не-сотрудничества, не исключая субъект-объектную работу учителя и учащихся. Эти отношения "создаются и непосредственно развиваются в постоянном движении, пересечении, сопротивлении идущих навстречу друг другу линий, суждений, действий, позиций участников педагогического процесса". Рассмотрение через призму такого взаимодействия, сотрудничество выражается в педагогическом отношении, вызывающим у детей радостное чувство успеха, движения вперёд, развития, определяя успешное взаимодействия педагога с детьми, что ярко за себя даже в названиях написанных ими книг: "Здравствуйте, дети!" (Ш.А. Амонашвили), "Когда легко учиться" (С.Н. Лысенкова), "Вечная радость" (С.Л. Соловейчик), "Искусство общения (Е.Н. Ильин) и др. Эти положительно заряженные взаимоотношения субъектов образовательного процесса, образующие внутреннюю подструктуру общения) аспекта личностно ориентированного обучения. Следовательно, сотрудничество субъектов образовательного процесса, являясь важнейшим аспектом личностного подхода.

При использовании личностного подхода определены конкретные педагогические технологии, которые обеспечивают целостно-личностное развитие учащихся. В процессе учебной деятельности происходит не заранее продуманная подготовка к заданным социальным ролям, а дается выбор личности – усвоение знаний в рамках собственной

потребности; перестройка предметного содержания обучения в диалогическую форму; становление учителя из "посредника" при передаче знаний в носителя человеческой сущности.

Специалисты пришли к заключению о значимости игры в личностно-ориентированных технологиях обучения.

Адекватное общение субъектов в технологиях личностного подхода, предоставляет игра, в которой глубинная мотивация игрового действия задаётся не извне, а имманентным смыслом игры, образующим единый смысловой горизонт для всех её участников. Именно при помощи игры, предоставляется возможность испытать радость движения к цели, открывается горизонт деятельности, включающий в себя главные моменты человеческого бытия: осознанный выбор, самоопределение и самооценку деятельности, который не является к формальному исполнению, дающей свободу выбора целей и приоритетов. Именно она определяет природу процессуального аспекта личностно ориентированного обучения, который согласно концептуальным представлениям предстаёт как соразмерность дидактически целесообразной организации и свободного сотрудничества учителя и учащихся в учебном процессе, чем в большей степени становится саморазвивающейся процессом (игрой), нежели целевым производством. В данном случае диалог – особая дидактико-коммуникативная среда, предоставляющая условия для актуализации личностных функций его участников (смысло-творческой, рефлексивной, самореализации). Технология организации такой среды предусматривает определенные "шаги" и соблюдение специальных условий, выделяемых в современных исследованиях.

Таким образом, субъект-субъектная парадигма взаимодействия в технологиях личностно-ориентированного обучения задаёт свои регулятивы теории и практике образования, что даёт возможность адекватно рефлексировать в педагогическом сознании.

Поскольку сама природа инвариантных конструктивных элементов специальной дидактической среды, в которой реализуется личностный подход в образовании, атрибутивна, как показано выше, субъективно-ценностным, иррационально-спонтанным аспектам взаимодействия, это порождает определённое противоречие между требованием технологизации обучения (В.П. Беспалько, П. Митчел, С. Сполдинг, Ф. Янушкевич и др.) и принципиальной неалгоритмизуемостью личностно-смысловой сферы в личностно ориентированном обучении.

В современном философском осмыслении особый социоисторический феномен "технология", будучи фундаментальным ключевым понятием современного социомышления, не редуцируется к аппаратным операциональным составляющим и необходимо включает в отличие от "способа производства" особый технологический менталитет – все то, что свидетельствует о человеческом сознании, целеориентированности человеческой деятельности человека, – "бесспорно имеющий" глубинную деятельность, искусство человека, – "бесспорно имеющий" глубинную связь с выражением индивидуального начала, с системой отношений, закреплённых в способах поведения. При этом отмечается выход понятия технологии возможным, что позволяет её рассматривать как "динамическую систему", но и выход за рамки сферы материального производства, все более охватывающий и интеллектуальную деятельность.

Выход самого понятия за пределы элементарных обучающих операций создал ряд методологических проблем, одна из которых сущностно значима в рамках предмета нашего исследования, а именно: место и роль личности учителя в обучающих технологиях.

Точка зрения согласно которой должны обеспечить подготовку специалиста нужного профиля за возможно короткие сроки при оптимальных затратах сил и средств", отражают, на наш взгляд, технократическую тенденцию в педагогическом сознании в самом подходе к познанию, образованию, учебному процессу, искусственно переносящую на них особенности целевого производства. Однако, по утверждению исследователей, интеллект напрямую связан с волевой, эмоциональной, мыслительной деятельностью психики. Распространение технологического мышления на сферу интеллектуальной творческой педагогической деятельности целесообразно в той мере, в какой отвечает имманентным закономерностям самого этого процесса. В педагогической деятельности неразрывно соединяются интуитивное и логическое начала, интеллект напрямую идет с воображением и вполне закономерным явлением выступает импровизация, которая определяет специфику педагогического процесса, феномен которой условно обозначаться может термином "деятельность", что акцентирует разделяемую в отечественной и зарубежной педагогике мысль: педагогическая деятельность педагога на занятиях на этапах является общением и подчиняется его закономерностям.

Альтернативная тенденция в подходах к технологизации деятельности педагога рефлексивируется в педагогическом сознании, если за основу берётся личностная парадигма. Она предполагает сопряженность рациональных элементов этой деятельности с неотделимым от неё иррационально-спонтанными элементами – общением, сотрудничеством, совместным проживанием жизненных ситуаций. При этом подчёркивается условность технологизации воздействия на личностную сферу человека, принципиальное отличие этого от технономических сфер, ограниченность возможностей педагогического проектирования, не создающего технологии, безотказно дающей однозначный результат, а лишь готовящей благоприятные условия для становления человека, что нашло отражение в концепциях обучения и воспитания, ориентированных на личность.

В личностно ориентированной педагогической деятельности технология зависит от построения постоянных компонентов учебной ситуации учитывающий гуманистическую направленность в осваиваемой сфере, которая включает в себя усвоение ребенка содержания обучения в условиях диалога, включающее субъектно-смысловое общение, самовыражение личности; имитацию социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности.

Имеющийся в практике опыт создания технологий, отвечающих высоким критериям надёжности результата, направлен на развитие когнитивных структур личности обучаемых (Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова). Если первые моделируются и осваиваются через соответствующую предметную деятельность, имея аналог в предметном мире, то смысловое, субъектно-творческое использование содержания образования в личностно ориентированных технологиях не имеет такого аналога, и никакая педагогическая деятельность не гарантирует возникновения "требуемого" значения, что существенно отличает последние от предметно-ориентированных технологий.

**Выводы.** В данной статье мы рассмотрели основные сведения педагогических технологиях, которые являются взаимосвязанными содержательными разработками по всем этапам разработанной педагогической системы. Следовательно, под педагогической технологией подразумевается содержательная техника учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время возникает вопрос: разве раньше, на всех этапах развития школы не существовало точной педагогической технологии осуществления учебно-воспитательного процесса и данная статья является откровением в этом отношении? И ответ на этот вопрос может быть столь же однозначным. Без педагогической технологии невозможен процесс обучения и воспитания, однако рациональное использование и выбор лучшей технологии обучения и воспитания во многом все ещё остаются за пределами педагогической науки и школы. В педагогической технологии, в практике работы школы давно используются учебники и методики обучения. Учебники и методика обучения используется через деятельность учителя, которые практически реализуется в процессе обучения и воспитания. Следовательно, учебник и методика обучения – это информационные модели, которые используются на уроке. Исходя, из темы в заключение всего

изложенного материала можно выделить следующее: пока что остающиеся в школе сохраняются авторитарные методы межличностного взаимодействия, проявляются, развиваются, и совершенствуются в их вербальном и невербальном поведении – внешней его подструктуре, характеризуемой самостоятельным научным концептом "педагогическое общение". Включающее весь контекст деятельности, оно направлено на создание учителем благоприятного психологического климата, на организацию такого педагогического взаимодействия, которое обеспечивает совместное развитие учителя и учеников.

#### Литература:

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 66-122
3. Ковальчук, О.А. Личностно-ориентированное обучение в современной образовательной деятельности / О.А. Ковальчук [и др.] // Вестник научных конференций. – 2017. – №1-2. – С. 61-62
4. Крюкова, Е.А. Педагогические задачи в курсе философии как фактор профессиональной направленности обучения в педузе: диссертация ... канд. пед. наук / Е.А. Крюкова. – Волгоград, 1991. – 162 с.
5. Плигин, А.А. Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях / А.А. Плигин // Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях. Материалы научно-практической конференции. – М.: Генжер, 2006. – С. 37-61
6. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [текст] / И.С. Якиманская. – М. – 2000. – 176 с.

## Педагогика

### УДК 378.147

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Галкина Елена Николаевна** «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Перевозчикова Нелли Григорьевна** «Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

### МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

*Аннотация.* В статье рассмотрены проектная деятельность и метод проектов. Описан перечень компетенций, знаний, умений и навыков необходимых для осуществления проектной деятельности. Представлены цели и направления использования проектной деятельности на разных курсах обучения. Реализация проектной деятельности определена как комплекс преобразований, ориентированных на консолидацию учебного образовательного учреждения с потребностями отраслей экономики, профессиональной практики. Приведены примеры тем проектов, представлены результаты педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* проект, метод проектов, проектная деятельность, высшее образование, организация проектной деятельности.

*Annotation.* The article discusses the project activity and the method of projects. The list of competencies, knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of project activities is described. The goals and directions of using project activities in different training courses are presented. The implementation of project activities is defined as a set of transformations aimed at consolidating an educational institution with the needs of economic sectors and professional practice. Examples of project topics are given; the results of a pedagogical experiment are presented.

*Key words:* project, project method, project activity, higher education, organization of project activity.

**Введение.** Проектную деятельность в организациях высшего образования относят к инновационной деятельности. В рамках освоения программ выпускники могут готовиться к такому типу профессиональной деятельности, как проектная. Применение проектной деятельности в вузе в том числе способствует освоению обучающимися требуемых компетенций. Этот вид деятельности направлен на стимулирование учебно-познавательной мотивации обучающихся, применение знаний, умений, навыков.

Метод проектов и проектная деятельность в практику вошли сравнительно недавно. Данный метод был разработан американским философом и педагогом Джоном Дьюи в начале XX в. и носил название «метод проблем».

В России большое внимание методу проектов уделял С.Т. Шацкий. В систему проектной деятельности С.Т. Шацкий включал «приспособление» ребёнка к материалу (выбор подходящего материала для той или иной цели) и инструменту (умение пользоваться инструментами) [5, С. 22].

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «проект» в современной литературе рассматривается с точки зрения двух подходов: системного и деятельностного.

С точки зрения системного подхода проект – это система временных действий, направленных на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата [6, С. 5].

В деятельностном подходе проект рассматривается, как творческая, разумная, целеполагающая деятельность субъекта [6, С. 7].

Проект, по определению И. Чечель, – «это прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности».

В педагогическом словаре метод проектов трактуется как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [2, С. 51].

Метод проектов в научной литературе учеными рассматривается с разных точек зрения. Е.С. Полат метод проектов представляет как педагогическую технологию [4], А.Н. Шукин и Э.Г. Азимов как метод обучения [1].

Понятие «метод» является дидактической категорией. Под понятием метод понимается совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знаний, той или иной деятельностью [3, С. 41]. Поэтому раскрывая понятие «метод проектов» авторы придерживаются мнения, что метод проектов – это способ достижения дидактической цели через основательную проработку исследуемой проблемы, которая заканчивается получением практического результата, продукта деятельности.

Использование проектной деятельности обучающихся в образовательном процессе время от времени концептуально реформировалось в соответствии с запросами общества. На разных этапах становления в рамках высшего образования



проектная деятельность имела различную направленность: общенаучную и профессиональную подготовку – с целью формирования знаний, практических умений и навыков. Хотелось бы отметить, что проектная деятельность всегда имела место в высшей школе в качестве курсового и дипломного проектирования, цель которого закрепление на практике полученных теоретических знаний, формирование профессиональных умений.

Современные условия жизни диктуют нам необходимость изменения направленности и условий организации проектной деятельности обучающихся, так как основное целеполагание – развитие качеств конкурентоспособной личности.

Конкурентоспособная личность определяется как личность, которой присущи такие качества, как ответственность; самостоятельность; креативность; компетентность; системность, критичность, гибкость мышления; способность ставить и решать сложные задачи; коммуникабельность, адаптивность; умение создавать и работать в команде; способности к самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и самореализации. Компетенции, знания, умения и навыки необходимые для осуществления проектной деятельности представлены в таблице 1.

Исследуя содержательный аспект компетенций, мы акцентируем внимание, что во время работы над проектом студент осуществляет исследовательскую, аналитическую, коммуникативную, рефлексивную деятельности, кроме того, данные виды деятельности формируют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Таблица 1

**Перечень компетенций, знаний, умений и навыков необходимых для осуществления проектной деятельности**

<b>Компетенции</b>	<b>Знания</b>	<b>Умения</b>	<b>Навыки</b>
Учебно-познавательные	– основных характеристик гуманитарных, социальных, экономических и естественнонаучных картин мира.	– применять знания из различных научных областей в учебной и профессиональной деятельности; – уметь использовать научные методы познания действительности: анализ, синтез, сравнение, классификация и др.; – уметь применять методы эмпирического изучения объекта.	– мыслительной деятельности: обобщения, анализа, синтеза, классифицирования, абстрагирования, восприятия информации; – владения эмпирическими методами изучения объекта; – постановки цели и выбора путей её достижения.
Коммуникативные	– основ риторики, вербальных и невербальных средства общения.	– использовать различные формы, виды устной и письменной коммуникации в профессиональной деятельности; – участвовать в общественно-профессиональной дискуссии; – слушать, формулировать и задавать вопросы.	– навыками коммуникации; навыки письменной, диалогической и монологической речи в коммуникативных ситуациях.
Личностные	– правил работы в команде, видов ролей членов команды; – методов самоорганизации деятельности; – творческая, аналитическая, исследовательская деятельность.	– организовывать собственную и командную работу; – умение самостоятельно решать проблему.	– работы в команде и выполнения определенной задачи; – навыки самоорганизации.
Информационные	– методов сбора и анализа данных (методов работы с текстами; методов математической обработки информации; компьютерного анализа данных и др.)	– классифицировать задачи и определять методы их решения, оценивать применимость метода для решения той или иной задачи; – письменно оформлять и передавать информацию; – целенаправленно отбирать, структурировать, анализировать научно-техническую и междисциплинарную информацию из различных научных источников; – использовать программное обеспечение; – работать с информацией в глобальных сетях; – формулировать задачи в терминах статистических гипотез.	– обработки и переработки информации; – редактирования текстов профессионального и социально значимого содержания.
Ценностно-смысловые	Установок действий, значений работы	– умение принять решение; – умение выбрать установку для своих действий.	– осознание ценности и пользы деятельности.

Реализация проектной деятельности в Институте пищевых технологий и дизайна – ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (ИПТД-филиал ГБОУ ВО НГИЭУ) представляется как комплекс преобразований, ориентированных на консолидацию Института с потребностями отраслей экономики Нижегородской

области, с профессиональной практикой; поиск новой парадигмы взаимодействия в условиях перестраивающейся профессиональной среды. В связи с эти осуществление проектной деятельности имеет следующие направления:

1. Проектная деятельность, осуществляемая обучающимися первого курса во взаимодействии с профессорско-преподавательским составом. На первом этапе включения студентов в проектную деятельность процесс носит исследовательский характер и рассматривается как специально организованная деятельность студентов, которая ограничена во времени и имеет цель – решить определенные проблемы и предоставить конечный продукт деятельности. Этому способствуют различные мероприятия учебной и внеучебной деятельности студентов, которые дают возможность создавать и реализовывать идеи. Роль преподавателя – организация психолого-педагогического обеспечения по проектированию индивидуальных образовательных траекторий развития обучающихся. Реализация – создание статьи, публикации, отчета, аналитического обзора или записки, заявки на научный грант.

2. Проектная деятельность, реализуемая обучающимися второго курса, имеет особенность – междисциплинарный характер навыков, необходимых для реализации проекта. На втором этапе реализации проектной деятельности акцентируется внимание на междисциплинарном характере проблем, лежащих в основе проектного обучения. Цель – развить у студентов адаптивность к меняющимся общесоциальным условиям профессиональной деятельности. Проекты должны носить прикладной характер: решение служебных задач для обеспечения текущей работы в Институте – организация какого-либо мероприятия-конференции, олимпиады, дня открытых дверей, приемной кампании; или реализация организационных процессов: техническую подготовку каких-либо материалов, систематизации баз данных.

3. Третье направление реализации проектной деятельности – студенты третьего курса разрабатывают проекты, результат которых – проектное решение, бизнес-план или бизнес-кейс, изготовленный по заказу продукт. Цель – создание уникального продукта и формирование научно-технической базы. Данные проекты носят прикладной характер.

4. Четвёртое направление воплощается студентами четвертого курса посредством мини- и макропроектов, разрабатываемых работодателями. Специфика данных проектов состоит в коллаборации междисциплинарности и сетевого мышления обучающихся.

Схема реализации проектной деятельности представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема реализации проектной деятельности

Для первого направления темы проектов размещаются в электронной информационной образовательной среде Института до 1 декабря. Формируются команды численностью от 2 до 3 человек. Описание типа и характеристик конечного продукта задается преподавателем, формирующим тему проекта. Например, проект по дисциплине «История России» «База данных «Хронология летоисчисления до Петра Великого» имеет следующие характеристики: актуальность проекта; цель проекта; тип проекта; роль обучающихся; рекомендации для образовательной программы; курс; срок реализации проекта; необходимые умения для реализации проекта.

Исследовательская и аналитическая деятельность при реализации данного проекта выражается в формировании компетенции УК-1 – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, компетенции УК-5 – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Аналитическая деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-2 – Способен применять основные законы и методы исследований естественных наук для решения задач профессиональной деятельности.

Коммуникативная деятельность выражается в формировании компетенции УК-3 – Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Рефлексивная деятельность выражается в формировании компетенции УК-6 – Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Таким образом, все компоненты, способствующие реализации проекта, в той или иной степени формируют, не только универсальные, но и общепрофессиональные компетенции.

Общение обучающихся и преподавателей осуществляется с использованием системы электронного обучения на базе Moodle. Данная система позволяет отслеживать активность каждого обучающегося по участию в мероприятиях.

Представление результатов проекта проводится в рамках научно-практических конференций.

Для второго направления при реализации проектов формируются команды численностью до 6 человек. На данном этапе проекты имеют определенное техническое задание. Каждая команда определяет роли участников проекта: обучающиеся, ориентированные на выполнение определенных задач, обучающиеся, которые генерируют идеи, обучающиеся, выбирающие направление движения к общей цели и т.д. Члены команды проекта могут размещать отдельные позиции, а также на одной позиции могут участвовать несколько студентов при условии разграничения области ответственности. Например, для направления подготовки 19.03.02 Продукты питания из растительного сырья, проект может быть выполнен по теме «Ферментирование продукта как гастрономическое искусство».

Исследовательская и аналитическая деятельность при реализации данного проекта выражается в продолжении формирования компетенции УК-1.

Аналитическая деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-2.

Коммуникативная деятельность выражается в формировании компетенции УК-4 – Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Рефлексивная деятельность выражается в формировании компетенции ОПК-5 –Способен к оценке эффективности результатов профессиональной деятельности в конкурентных условиях современной экономики.

Результаты работы по проекту могут быть представлены студентами на конференциях и в профориентационных мероприятиях. Данная тема позволяет студентам, опираясь на знания дисциплин «Микробиология» и «Пищевая микробиология», начинать включаться в профессиональную деятельность посредством выполнения проекта.

Для третьего направления при реализации проектов формируются команды от 6 до 10 человек. Тематика проекта имеет прикладное значение. Темы прорабатываются под конкретное предприятие и могут иметь формулировки: «Разработка технологии производства безглютенового напитка», «Применение принципов ХАССП при производстве хлебобулочных изделий», «Разработка технологии молекулярных десертов», «Разработка технологии бисквитов с гидробионтами» и т.д.

Для четвертого направления проекты имеют более масштабную работу, для таких работ иногда может быть задействовано более 10 человек в группе, с распределением полей деятельности. К темам данного направления относятся инженерные проекты, например «Проект микробиологической лаборатории для хлебозавода», «Разработка проекта хранилища сырья», «Разработка технологической линии» и т.д.

Для реализации проектов третьего и четвертого направлений студенты применяют уже сформированные универсальных и некоторые виды общепрофессиональных компетенций, а также происходит дальнейшее развитие общепрофессиональных и формирование профессиональных компетенций.

**Выводы.** Педагогический эксперимент проводился на базе ИПТД-филиал ГБОУ ВО НГИЭУ со студентами 1, 2 курса.

Цель диагностического анкетирования – определить отношение обучающихся к проектной деятельности и выявить, какие трудности при работе возникали и их причины.

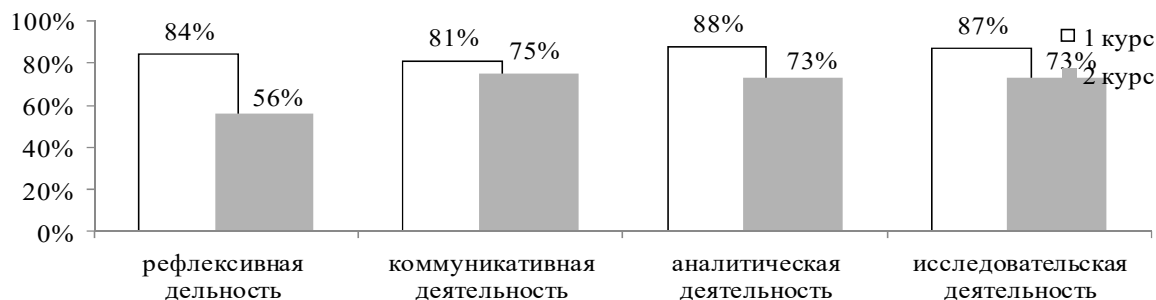
В начале диагностической работы необходимо было определить, что понимают под проектной деятельностью респонденты. Данный показатель проиллюстрировал, что более половины респондентов (73%) имеют относительно полное представление о проектной деятельности.

Далее – выяснить, какие возможности дает, по мнению обучающихся, проектная деятельность. Полученные результаты показали, что положительно оценивают проектную деятельность те обучающиеся, которые успешно реализовали проекты в прошлом (28%), а та часть респондентов, которая имела трудности в реализации «жизненного цикла проекта» (72%), не видят в ней пользы для будущей своей профессиональной деятельности в целом.

Следом требовалось установить, на каких этапах работы над проектом у респондентов возникали трудности. На основе результатов можно сделать выводы, что у части обучающихся возникли трудности с выделением проблемы (80,4%), часть испытывала трудности с постановкой целей и задач планирования проекта (80,4%), в подборе задач исследовательских методов (80,4%), другая часть респондентов затруднялась в анализе экспериментальных данных (71%), оформлении результатов исследования (79%), часть испытывала сложности в рефлексии результатов (86%), многие обучающиеся затруднялись в разработке концепции проекта (91%). Большая часть студентов испытывала сложности в коммуникативной деятельности: респонденты предпочитали избегать принятия самостоятельных решений (79%), возникали сложности в диалоге с другими участниками проекта (75%), при представлении результатов проекта (80,4%).

Очень важным, на наш взгляд, является определение затруднений респондентов в организации проектной деятельности. Анализ ответов показал, что обучающиеся сталкиваются с недостатком времени при организации проектной деятельности (79,7%).

Результаты диагностического анкетирования обучающихся 1, 2 курса представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Результаты диагностического анкетирования 1, 2 курса обучающихся**

На рисунке 2 представлено распределение видов деятельности в процессе работы над проектом обучающихся первого и второго курса. В совокупности у опрошенных респондентов трудности возникают при исследовательской, аналитической деятельности 87,5%. Это связано с большим объемом информации, которая подлежит анализу. Кроме того, респонденты

первого курса 84% не видят никаких возможностей в проектной деятельности для будущей своей профессиональной деятельности. У 81% обучающихся наблюдается слабый уровень коммуникативной деятельности, так как недостаточно сформированы умения в области межличностных отношений, организаторских способностей, связанных с обменом информацией.

Процент рефлексивной деятельности у обучающихся второго курса стал 56%, это связано с осознанием результативности реализации проекта. Студенты предоставляют интеллектуальный продукт и механизмы его внедрения, что мотивирует к последующей работе над новым проектом. Положительную оценку получила коммуникативная деятельность 75%, респонденты, показавшие высокий уровень, инициативы, принимают самостоятельные решения, аргументированно отстаивают свое мнение. Можно отметить положительную динамику в исследовательской и аналитической деятельности 73%. Обучающиеся посредством анализа полученных предметных знаний выявляют факты, приходят к логическим решениям в проектной деятельности.

Таким образом, диагностическое анкетирование показывает не сформированность умений по рефлексивной, коммуникативной, аналитической исследовательской деятельности, поскольку не хватает знаний, отсутствует опыт таких видов деятельности. На втором курсе показатели повышаются, так как повышается интерес к проектной деятельности.

Введение проектной деятельности с первого курса дает возможность обучающимся интегрировать знания из смежных дисциплин, искать эффективные пути решения задач.

#### **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. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Метод проектов / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
5. Петрова, Н.П. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография / Н.П. Петрова, С.Р. Халилов. – Ставрополь: изд-во СКФУ, 2015. – 196 с.
6. Полевая, Н.М. Основы проектной деятельности / Н.М. Полевая, В.В. Ситникова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2020. – 100 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**ассистент Герасимова Галина Юрьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные критерии и показатели. Они позволяют определить уровень сформированности ИКТ-компетентности у будущих учителей математики и физики, готовность их к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе. Выделены три критерия: организационно-педагогический критерий дидактический критерий, ценностно-психологический. Каждый из них включает в себя показатели, позволяющие оценить готовность будущих учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в школе. При определении данных показателей мы опирались на результаты анализа содержания ИКТ в компетенциях, представленных в образовательных программах по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «математическое образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Математика» и «Физика». Анализ выделенных критериев позволил нам определить три уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики: базовый, функциональный, системный. Педагог должен обладать общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетенциями на системном уровне, для того чтобы эффективно строить образовательный процесс в дистанционном формате. Данные критерии станут основой для разработки и реализации методики подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в школе.

*Ключевые слова:* критерии, показатели, дистанционное обучение, дистанционные технологии, ИКТ-компетентности.

*Annotation.* The article deals with the basic criteria and indicators. They make it possible to determine the level of ICT competence formation in future teachers of mathematics and physics, and their readiness to use distance technologies in the educational process. Three criteria were singled out: organizational-pedagogical, didactic, and value-psychological. Each of them includes indicators to assess the readiness of future teachers of mathematics and physics for the use of distance technologies in school. In determining these indicators, we relied on the results of the analysis of ICT content in the competencies presented in the educational programs of training 44.04.01 Pedagogical Education, focus (profile) "Mathematics Education" and 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles), focus (profile) "Mathematics" and "Physics". The analysis of the criteria allowed us to define three levels of ICT competencies of mathematics and physics teachers: basic, functional, and systemic. The teacher should have general user, general pedagogical, and subject pedagogical ICT competencies at the systemic level in order to effectively build the educational process in a distance learning format. These criteria will form the basis for the development and implementation of a methodology for training teachers of mathematics and physics in the use of distance technologies at school.

*Key words:* criteria, indicators, distance learning, distance technologies, ICT competencies.

**Введение.** Программа подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в учебном процессе в общеобразовательных организациях должна быть ориентирована на то, чтобы у студентов был сформирован по итогам обучения высокого уровня компетентности в области ИКТ. Для ее разработки необходимо разработать критерии и показатели уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих учителей математики и

физики, в соответствии с которыми будет разрабатываться методика подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе.

В процессе данного исследования были использованы: теоретический анализ педагогической, методической литературы, контент-анализ. При определении критериев уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики должен овладеть тремя компонентами ИКТ-компетентностями. мы исходили из следующих положений:

1. – ИКТ-компетентность учителя при использовании дистанционных технологий в школе, представляет собой способность педагога решать широкий круг педагогических задач, моделировать и конструировать образовательную деятельность с использованием ИКТ в образовательном процессе в онлайн формате. Это требует полного уровня грамотности в сфере ИКТ, умение применять ИКТ при использовании дистанционных платформ и инструментов в учебном процессе. Учитель должен понимать высокую значимость ИКТ как основы новой образовательной парадигмы, которая ставит своей целью формирование учеников как субъектов информационного общества.

2. – Будущий учитель математики и физики должен в процессе обучения в университете овладеть тремя компонентами ИКТ компетентности: первая – общепользовательская; общепедагогическая; предметно-педагогической, каждая из данных компетенций включает в себя определенные знания, умения и навыки в области ИКТ и области применения.

3. – Наличие у будущего учителя математики и физики ИКТ-компетентности включает формирование компетенций, помогающих ему не только помогать ученикам усваивать знания, но и моделировать передовые практики и создавать такую среду обучения, которая способствовала бы формированию у учащихся принципиально новых знаний, формирование их субъектной позиции в учебном процессе.

4. – ИКТ-компетентность будущего учителя математики и физики должна быть включена в содержание универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в целях построения будущим учителем эффективной информационно-образовательной среды, которая способствует формированию школьников как активных субъектов в информационно-образовательном пространстве.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с вышеизложенным были определены следующие критерии уровня сформированности ИКТ-компетентности будущих преподавателей математики и физики в контексте эффективности применения ИКТ на онлайн уроках в школе.

Организационно-педагогический критерий, который позволяет определить уровень освоения будущим педагогам математики и физики ИКТ, необходимых для организации эффективной педагогической деятельности в условиях использования дистанционных платформ и инструментов в школе.

Данный критерий включает оценку общепользовательских и общепрофессиональных ИКТ-компетенций, которые необходимы будущему учителю математики и физики в целях формирования его универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в контексте дистанционного обучения.

Организационно-педагогический критерий включает следующие показатели:

- Способность работать в Интернете и с компьютерными программами на уровне уверенного пользователя.
- Способность применять ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы для дистанционного обучения.
- Способность использовать ИКТ в целях управления образовательным процессом и оценивания в дистанционном формате.

При определении индикаторов данных показателей мы опирались на результаты анализа содержания ИКТ в компетенциях, представленных в образовательных программах по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «математическое образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Математика» и «Физика». Выделенные в результате нашего анализа компоненты ИКТ-составляющие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленные в данных программах, были дополнены нами в соответствии со структурой и содержанием ИКТ-компетентности педагога математики и физики.

Будущий учитель математики и физики при работе в классе должен решать образовательные и воспитательные задачи, которые направлены на обучение школьников предмету, их воспитание и личностное развитие. Переход обучения в дистанционный формат не отменяет эти задачи, и учителю необходимо организовать учебный и воспитательный процесс в онлайн-формате с использованием средств ИКТ.

Дидактический критерий позволяет определить способность будущего учителя математики и физики организовать такую информационно-образовательную среду при проведении занятий, которая бы способствовала созданию условий для воспитания и развития личности ребенка, формирования его способности к рефлексии, саморазвитию, креативному мышлению, среды, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка.

Дидактический критерий включает следующие показатели:

- Способность работать со специфическими программными средствами в целях проведения работ по математике и физике в дистанционном формате.
- Способность организовать практические и лабораторные работы по математике и физике в дистанционном формате.
- Способность использовать ИКТ в целях построения обучающей, воспитывающей и развивающей среды при работе с классом в дистанционном формате.
- Инклюзивная компетентность в онлайн-взаимодействии.

При проведении занятий по математике и физике с использованием дистанционных технологий перед учителем стоит задача не просто организовать трансляцию своего выступления в онлайн-формате, а создать возможности для создания такого информационно-образовательного пространства, в котором учитель и ученик активно взаимодействуют, существует возможность для применения различных технологий обучения, возможности для работы в группе, парами, индивидуально.

Также нами был введен третий критерий – ценностно-психологический. Будущий преподаватель математики и физики должен не только уметь использовать знания и навыки в области ИКТ для проведения занятий в дистанционном формате, но и обладать готовностью к реализации данных технологий, стремлением к использованию инноваций в своей педагогической деятельности с целью построения эффективного образовательного пространства, в котором ученик не просто получает знания, но и сам выступает активным субъектом образовательного процесса. Таким образом, ценностно-психологический критерий включает мотивы, ценности, цели, потребности в активной педагогической деятельности с применением средств ИКТ.

Данный критерий включает следующие показатели:

- Понимание роли ИКТ в организации учебного процесса.

- Ценностное отношение к инновационной деятельности, мотивация к использованию различных ИКТ при проведении уроков в дистанционном формате.

- Педагогическая позиция: готовность к профессиональному развитию, мотивация осваивать новые знания в области ИКТ и применять их в своей деятельности.

Анализ выделенных критериев позволил нам определить три уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий в школе:

- базовый,
- функциональный,
- системный.

По ценностно-психологическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

- на базовом уровне у студента отмечается слабая мотивированность к изучению средств ИКТ для реализации образовательной деятельности с использованием дистанционных технологий, он слабо понимает роль ИКТ в организации образовательного процесса;

- на функциональном уровне у студента отмечается наличие ценностного отношения к ИКТ, понимание их роли в организации учебного процесса в дистанционном формате, стремление использовать изученные ранее ИКТ в своей педагогической деятельности, однако готовность к профессиональному развитию, мотивация получать новые знания в области ИКТ и внедрять их в свою деятельность проявляется недостаточно;

- на системном уровне у студента четко выражены внутренние мотивы применения ИКТ при работе в школе, отмечается выраженное стремление использовать разнообразные ИКТ при проведении уроков в дистанционном формате, проявляется готовность к профессиональному развитию, мотивация получать новые знания в области ИКТ и внедрять их в свою деятельность.

По организационно-педагогическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

- на базовом уровне будущий педагог способен работать в Интернете и с компьютерными программами по образцу, в стандартной ситуации. Владеет знаниями об использовании ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы с использованием дистанционных технологий по шаблону, руководствуясь готовыми рекомендациями и разработками;

- на функциональном уровне будущий учитель математики и физики способен работать в Интернете и с компьютерными программами на уровне уверенного пользователя. Он готов применять ИКТ в целях проектирования информационной среды образовательной программы с использованием дистанционных технологий и использовать ИКТ в целях управления образовательным процессом и оценивания в дистанционном формате;

- на системном уровне будущий учитель математики и физики демонстрирует стремление использовать различные ресурсы Интернета и компьютерных программ в своей практической деятельности.

По дидактическому критерию формирование ИКТ-компетентности будущих учителей математики и физики включают следующие уровни:

- на базовом уровне будущий учитель математики и физики организует педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий по образцу, в стандартной ситуации. Применяет наиболее распространенные знания о средствах ИКТ в целях построения обучающей и воспитывающей среды при работе с классом в дистанционном формате, руководствуется готовыми методическими разработками и рекомендациями;

- на функциональном уровне будущий преподаватель математики и физики способен организовать педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий по решению любых возникающих перед ним педагогических задач в меняющейся профессиональной ситуации; его деятельность с использованием дистанционных технологий характеризуется осмысленностью цели, обоснованностью выбора путей и способов предполагаемой деятельности;

- на системном уровне он демонстрирует готовность организовать педагогическую деятельность с использованием дистанционных технологий с использованием педагогических инноваций, средств ИКТ в нестандартных ситуациях; обоснованно подходит к выбору рациональных видов деятельности обучающихся, способствующих более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками в области математики и физики [3].

**Выводы.** Таким образом, сформированность ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий включает три уровня: базовый, функциональный, системный. Нами были выделены три критерия уровня сформированности ИКТ-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий: организационно-педагогический, дидактический и ценностно-психологический. Они станут основой для разработки и реализации методики подготовки учителей математики и физики к использованию дистанционных технологий в образовательном процессе.

#### **Литература:**

1. Гребенникова, В.М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В.М. Гребенникова, О.В. Леус // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 86-95
2. Павлова, Л.Н. Характеристика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности / Л.Н. Павлова, Е.В. Фролова // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 11. – С. 24-29
3. Темняткина О.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 180-195
4. Ярычев, Н.У. Обновление образования в России: существенные проблемы / Н.У. Ярычев // Вестник современных исследований. – 2018. – № 6.3 (21). – С. 137-138

УДК 372.881.161.1

аспирант Гранкина Лилия Анатольевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы адаптации младших школьников, для которых русский язык не является родным, с позиции целей и задач общей аккультурации детей мигрантов. Выявляется содержательная специфика термина «билингвизм» применительно к языковой личности детей младшего школьного возраста. Рассмотрена проблема неоднозначности толкования терминов «билингв» и «инофон» применительно к младшим школьникам, выходцам из семей мигрантов. Описаны основные векторы проблемы инклюзии детей-билингвов и детей-инофонов в русскоязычную образовательную среду. Уточняются понятия образовательной среды и иноязычной образовательной среды, применительно к условиям современной общеобразовательной школы. Обосновывается необходимость социокультурной адаптации младших школьников, не владеющих русским языком в условиях обучения на русском языке. Само понятие социокультурной адаптации применительно к процессу инклюзии младших школьников в русскоязычную образовательную среду характеризуется как реализация системного психолого-педагогического сопровождения. Актуальность рассмотрения вопросов психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов и детей-инофонов в начальной школе описана с учётом практического опыта современных специалистов в области лингводидактики. Рассмотрен фактор влияния условий обучения детей-билингвов и детей-инофонов в условиях смешанного языкового коллектива (класса). Выдвигается предположение относительно эффективности подобных условий обучения при доминировании единого подхода к развитию коммуникативных навыков детей с использованием принципа индивидуальной коррекции.

*Ключевые слова:* дети-билингвы, дети-инофоны, образовательная среда, аккультурация, языковая личность, психолого-педагогическое сопровождение.

*Annotation.* The article considers the issues of adaptation of younger schoolchildren for whom Russian is not their native language, from the perspective of the goals and objectives of the general acculturation of migrant children. The article reveals the content specificity of the term "bilingualism" in relation to the linguistic personality of primary school children. The problem of ambiguity of interpretation of the terms "bilingual" and "foreign language" in relation to younger schoolchildren, immigrants from migrant families is considered. The main vectors of the problem of inclusion of bilingual and foreign-speaking children in the Russian-speaking educational environment are described. The concepts of the educational environment and the foreign language educational environment are clarified, in relation to the conditions of a modern general education school. Russian is the reason for the necessity of socio-cultural adaptation of younger schoolchildren who do not speak Russian in the conditions of learning in Russian. The very concept of socio-cultural adaptation in relation to the process of inclusion of younger schoolchildren in the Russian-speaking educational environment is characterized as the implementation of systemic psychological and pedagogical support. The relevance of considering the issues of psychological and pedagogical support of bilingual and foreign-speaking children in primary school is described taking into account the practical experience of modern specialists in the field of linguodidactics. The factor of influence of the learning conditions of bilingual and foreign-speaking children in the conditions of a mixed language group (class) is considered. An assumption is put forward regarding the effectiveness of such learning conditions with the dominance of a unified approach to the development of children's communication skills using the principle of individual correction.

*Key words:* bilingual children, foreign-speaking children, educational environment, acculturation, linguistic personality, psychological and pedagogical support.

**Введение.** В последние десятилетия в российской системе образования мы наблюдаем достаточно распространённые явления, связанные с двуязычием разного рода, и большей частью учителя современной общеобразовательной школы сталкиваются с реалиями обучения детей-билингвов и детей-инофонов, для которых русский язык, по сути, не является родным, но, вместе с тем, в отборе методик обучения не может квалифицироваться как иностранный по ряду причин. И во-первых, по причине того, что в программе общеобразовательной школы он имеет статус основного государственного, а обучение осуществляется в смешанных языковых коллективах, представленных детьми, для которых русский язык является родным и единственным, детей-инофонов, которые осваивают русский язык практически с нуля, не имея практики общения на нём даже в семейной среде, и детей-билингвов, для которых русский язык не является родным, но может быть частично (в различной степени) освоенным в ходе бытовой коммуникации.

Наряду с проблемами выше отмеченных качественных и функциональных отличий во владении русским языком у обучаемых и, в принципе, в статусе русского языка в структуре языковой личности отдельно взятых индивидов, существует проблема выявления психологических и социально-педагогических факторов, способствующих успешному изучению русского языка в условиях языковой среды, которая для ряда учеников является, по сути, иноязычной. Основная сложность разрешения данной проблемы связана, прежде всего, с отсутствием выраженной однородности в освоении русского языка в пределах отдельных языковых коллективов (классов). Соответственно, именно социокультурная и психологическая обусловленность отбора методических инструментов в обучении русскому языку является предметом активного научного обсуждения среди специалистов в области лингводидактики.

Цели и задачи корректного и эффективного включения младших школьников, не владеющих русским языком как родным, в круг реалий русской культуры и в образовательную среду с соответствующими требованиями к формированию компетенций, предусмотренных государственным образовательным стандартом общего образования, подразумевают, в первую очередь, теоретическую разработку и практическую апробацию методики социокультурной и психологической адаптации детей-билингвов и детей-инофонов. Основой данной работы является уточнение статуса языковой личности билингва и инофона, а также моделирование системы адаптации как комплекса мер по инклюзии младших школьников, не владеющих русским языком как родным, в русскоязычную образовательную среду. Соответственно, основная цель нашего исследования – уточнение ключевых понятий, оперирование которыми в ходе обоснования подобной модели позволит установить основные векторы методической работы учителя, задача которого состоит в обучении русскому языку детей с различным статусом русского языка в структуре языковой личности.

Действительно, к проблемам адаптации детей-билингвов и детей-инофонов – как правило, выходцев из среды мигрантов – современные учёные обращаются, исходя из актуальности самого явления. Данное явление обусловлено, с одной стороны, исторически сложившейся практикой обучения в образовательных учреждениях Российской Федерации как многонационального образования, а с другой стороны, оно вызвано миграционными процессами последних десятилетий, которые привели к тому, что на сегодняшний день в ряде школ дети мигрантов составляют не менее трети общего

контингента обучающихся. Соответственно, с увеличением числа детей, для которых русский язык не является родным, актуализируется проблема эффективного включения их в образовательный процесс, которая является своеобразным трендом современной педагогики, психологии и, собственно, лингводидактики.

**Изложение основного материала статьи.** При всём многообразии трактовок явления билингвизма как реалии современной культуры, суть данного явления заключается именно в двуязычии как феномене конкретной языковой личности. А поскольку формирование языкового сознания индивида – процесс субъективный и полиобусловленный (обстоятельствами жизни, обучения и самореализации, а также внешним окружением во всём многообразии его проявлений и детерминирующих факторов), создание единой классификации видов билингвизма до сих пор затруднительно. Хотя, только в трудах бельгийского исследователя Х.Б. Бирдсмора их выделяется около тридцати, а сама проблема билингвизма исследуется с позиций самых различных научных направлений: психологии, психолингвистики, лингводидактики, лингвистики, педагогики и т.д. Как отмечают современные исследователи, «такого явления, как «абсолютный билингвизм», не существует, а «в современной науке до сих пор не выведены требования к абсолютному свободному владению двумя языками» [9, С. 168]. При этом, проблема иноязычного языкового образования, как правило, рассматривается именно под «прицелом» проблем обучения билингвов, поскольку сам процесс овладения вторым (при том, далеко не обязательно, буквально, иностранным, языком) подразумевает параллельное развитие двух составляющих языковой личности, что особенно актуально в случае с детьми, которые, осваивая второй язык, не прекращают развивать коммуникативные навыки в использовании родного языка. Поэтому данный термин максимально применим в тех случаях, когда мы говорим о явлениях преемственности, аналогии и параллелизма в освоении двух языков или в изучении одного языка посредством другого. В лингводидактике понятие детей-билингвов чаще соотносится с детьми, которые параллельно с родным языком осваивают второй язык не только в образовательной среде, но и в бытовой (чаще всего, семейной) коммуникации.

Понятие инофона, хотя и близко к понятию билингва, но имеет иную функционально-терминологическую нагрузку, прежде всего потому, что они имеют иные фоновые знания, дети-инофоны – это «носители иностранного языка и картины мира соответствующей народности» [Там же]. И именно дети-инофоны сталкиваются с максимальными трудностями в преодолении языкового барьера, поскольку в данном случае мы имеем дело с теми нюансами, которые препятствуют набору базового словарного запаса, и причины тому уже в большей степени социокультурного характера.

Современные исследователи отмечают, что в русле отмеченной проблемы выделяется несколько направлений, каждое из которых связано с тем или иным аспектом разработки программы инклюзии детей-билингвов и детей-инофонов в образовательный процесс в условиях, определяемых современным государственным образовательным стандартом. Первое направление связано с оценкой возрастных особенностей детей, непосредственно влияющих на результат обучения, второе – учитывает «особенности формирования высших психических функций индивида в определенной культурной среде и проекцию их на взаимодействие новой образовательной среды и ее субъектов (учителей, воспитателей и сверстников)». А третье направление характеризуется преимущественно социально-личностной направленностью и учитывает «механизмы формирования социальной идентичности, оценку перспектив достижения успеха в принимающей стране, а также риски дезадаптации, дезинтеграции и девиаций поведения» [6, С. 85]. При том, первой и основной задачей, достаточно подробно рассмотренной в современной научной литературе, можно считать именно анализ эффективных механизмов преодоления языкового барьера у детей, для которых русский язык не является родным.

Кроме того, как нам видится, при всех сложностях организации обучения в целом, и изучения русского языка, в частности, в условиях смешанных языковых коллективов именно фактор инклюзии может являться тем самым ключевым моментом, который определяет успех реализации образовательных задач. Единство и синергия языковой среды – один из мощнейших инструментов, влияющих на формирование языковой личности при всех сложностях индивидуального восприятия и в различной степени развитых навыках распознавания и воспроизводства речи на русском языке. Потому адаптация детей-билингвов и детей-инофонов в процессе обучения – одна из важнейших задач, которая способствует не только успешному формированию требуемых компетенций, но и в целом интеграции обучаемых в российскийское общество, что подразумевает системное освоение «новой картины мира и государственного языка» [4, С. 104]. Социокультурный аспект адаптации чрезвычайно важен, поскольку смысловые и ценностно-нормативные доминанты национальной картины мира воспринимаются ребёнком «с учётом индивидуального проявления субкультуры, характерного для его возраста, своеобразия и среды воспитания» [Там же].

В числе приоритетных задач социокультурной адаптации современными исследователями предполагается разработка базового информационного ресурса, включающего методологический и научно-понятийный аппарат, структурно-кадровые решения по определению функциональной направленности педагогов, специализирующихся на работе с детьми-билингвами и детьми-инофонами, организации системы по обучению и переподготовке специалистов для подобной работы, а также создание системы взаимодействия различных учреждений, вовлечённых в работу по адаптации мигрантов и их детей.

На фоне всех обозначенных задач безусловно важным является курс на разработку психолого-педагогического сопровождения детей, не владеющих русским языком, именно в процессе обучения в начальной школе. Начальная ступень обучения является базисной в становлении языковой личности ребёнка, поскольку, обладая определённым речевым навыком, он проходит естественную и чётко определяемую сценарием обучения социализацию, которая, в свою очередь, ведёт к трансформации самих механизмов освоения языка и развития речи. И поэтому, при всех сложностях включения младшего школьника в иноязычный языковой коллектив, обусловленных возрастными психологическими особенностями, мы имеем дело с в высшей степени благоприятной для развития языковой личности позицией: во-первых, ещё сильна рефлективно-подражательная составляющая овладения речевой способностью, во-вторых, фактические знания об окружающем мире, закономерностях социума и обыденной стороне жизни в одинаковой степени активно осваиваются всеми учениками, независимо от того, какой статус имеет русский язык в структуре языковой личности конкретно каждого ребёнка. И система русского языка становится естественным проводником знаний и представлений о мире в целом и реалиях и закономерностях национальной культуры, в частности. Во-вторых, речевые нарушения у детей младшего школьного возраста достаточно частотны, независимо от того, является ли для них русский язык родным. И поскольку мы в любом случае имеем дело с психолого-педагогической коррекцией различного рода дефицита коммуникативной способности у школьников младшего возраста, углубление отдельных аспектов коррекционной методики идёт на пользу всем членам учебного мини коллектива.

Поскольку дети младшего школьного возраста в силу особенностей психологического развития гораздо активнее и эффективнее овладевают различными коммуникативными навыками, то и систематическая и планомерная работа психологов и педагогов как способствует максимально комфортному вхождению в русскоязычную среду детей-инофонов и детей-билингвов, так и активизирует исходный коммуникативный потенциал детей с русским языком как родным. Современные исследователи и практики, работающие над проблемами психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов и детей-инофонов, предлагают активное использование ряда приёмов из разряда «игровых ситуаций, проектной



деятельности, рисования, сочинений», которые подразделяются на тактильно-слуховые и зрительно-слуховые и способствуют комплексному соотношению буквы и звука в речемышлении ребёнка [8, С. 214]. В целом же, задачи психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов и детей-билингвов в начальной школе достаточно далеко выходят за пределы собственно учебных задач и связываются с «непрерывным, целостным и планируемым процессом навыков речевого взаимодействия с окружающими» [8, С. 212]. И в этом целостном процессе практически невозможно разделить такие составляющие, как овладение русским языком и аккультурация к условиям русской культуры.

С учётом всего выше сказанного, очень важно понимать определённые нюансы в трактовке понятий языковой среды и образовательной среды, которые, хотя и несомненно коррелируют, всё же не могут быть абсолютно взаимозаменяемыми. Если языковая среда как понятие подразумевает коммуникативную среду, реализующую языковую систему, образовательная среда - это самостоятельная «подсистема социокультурной среды», трактуемая как «совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [7, С. 133].

Образовательная среда именно как область инклюзии языковой личности, осваивающей неродной язык, – это широко трактуемое понятие, находящееся в одной терминологической области с такими понятиями, как образовательная информационная среда, информационно-педагогическая среда, информационно-предметная среда, дидактическая информационно-предметная среда, предметная обучающая среда и дидактически интерпретированная информационная среда [3, С. 117].

Кроме того, усложнённый онлайн факторами характер современной коммуникации несколько размывает привычные границы образовательной среды, «выводя» её за пределы собственно школьного пространства. В частности, хотим обратить внимание на трактовку понятия информационной дидактической среды, предлагаемое Е.В. Буриной, которая определяет её как «информационно-дидактическое окружение учебного процесса, состоящее из объектов и субъектов», при этом, к объектам относятся содержательный, коммуникативный и технологический аспекты сопровождения процесса обучения (учебно-методические комплексы, сайты, газеты, журналы, онлайн ресурсы и т.д.), а к субъектам – уже собственно ученики, учителя и технический персонал учебного учреждения [2, С. 54]. Подобное осмысление модели образовательной среды, по мнению исследователя, и позволяет лингводидактически осмысливать такие «схемы» взаимодействия, как ученик (объект или субъект) – среда – педагог (субъект, формирующий среду). Выделение такой составляющей, как среда, на наш взгляд позволяет усилить взаимодействие ученика и учителя по совместному овладению компетенциями и реализует, собственно, субъектно-субъектную модель обучения, предусмотренную современным государственным образовательным стандартом.

Обращаясь к проблеме рассмотрения образовательной среды российской школы, которая для детей-билингвов и особенно для детей-инофонов является по сути иноязычной, следует отметить, что в своей структурированности и формах организации она сама по себе уже ориентирована не только на обучение, но и на «развитие личности, осуществляемое в результате диалога с культурой» [1, С. 36]. И ведущим свойством образовательной среды в таком случае выступает её личностная ориентация, которая и позволяет говорить о возможности инклюзии детей с разной степенью «включения» знаний русского языка и русской культуры в структуру их языковой личности.

**Выводы.** Таким образом, системная работа по реализации и формированию образовательной среды с учётом её функциональных подсистем является тем направлением, которое может позволить реализовать социокультурный подход в адаптации детей-билингвов и детей-инофонов в условиях обучения в смешанных языковых коллективах. В реалиях начальной школы особенно важной, на наш взгляд, является объективация тех аспектов образовательной среды, которые связаны с совместной деятельностью учителя и ученика, а также детей-билингвов, детей-инофонов и детей с русским языком как родным по освоению предметно-образной базы национальной культуры, что, собственно, и служит предпосылкой к формированию необходимого словарного запаса языковой личности ученика.

Объективные сложности организации изучения русского языка в начальной школе в условиях смешанных языковых коллективов, на наш взгляд, могут в качестве «оборотной стороны» выступать как стимул познавательной деятельности школьников, при условии, что методология обучения будет ориентирована не только на исходную разницу в развитии языковой личности школьников, но и на общие для всех задачи расширения предметной базы языкового сознания и активизации коммуникации в ходе освоения этой базы. Поскольку, язык – это, действительно уникальный инструмент, который служит, в том числе, и средством «самопознания» в соответствии со своей мета функцией.

#### **Литература:**

1. Атабаева, Ф.К. Иноязычная информационно-образовательная среда: содержание, квалификационные требования и механизмы организации / Ф.К. Атабаева // Образовательные технологии. – Москва. - 2015. - №1. – С. 31-34
2. Бурина, Е.В. Информационная дидактическая среда обучения иноязычному речевому общению / Е.В. Бурина // МНКО. - 2021. - №2 (87). – С. 54-56
3. Вишняков, С.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, освоение в контексте теории средового подхода: монография / С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева. - Москва: Флинта-Наука, 2017. – 168 с.
4. Касенова, Н.Н. Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество / Н.Н. Касенова, Н.В. Кергилова, А.М. Егорычев // Вестник НГПУ. - 2017. - №6. – С. 101-112
5. Касенова, Н.Н. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - №5. - С. 87-97
6. Симеева, И.Н. Дети-мигранты в системе образования России: новый тренд научных исследований / И.Н. Симеева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. - 2017. - №1. – С. 84-90
7. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2011. - Вып. 2, №3. – С. 133-138
8. Шиганова, Г.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей-билингвов в начальной школе / Г.А. Шиганова, О.В. Коваленко // Вестник ЮУрГГПУ. - 2019. - №3. – С. 209-221
9. Ямалетдинова, А.М. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования / А.М. Ямалетдинова, О.В. Давлетбаева, И.Б. Байтмирова // Вестник Башкирск. ун-та. - 2022. - №1. – С. 167-171

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)

### ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ТЕХНОЛОГИЯ»

*Аннотация.* Качество технологической подготовки обучающихся и выпускников школы обеспечивается профессиональной компетентностью учителей технологии. Уровень требований к современному учителю и условиям организации образовательного процесса значительно возрос с введением в действие обновленного федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (01 сентября 2022 год). От педагога требуется способность к реализации инвариантного содержания, в структуру которого вошли новые модули «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение». Вариативная часть дополнена модулем «Автоматизированные системы». В связи с этим, целесообразным и своевременным является выявление объективно существующих профессиональных затруднений, осмысление причин их возникновения, разработка стратегия преодоления и профилактики в условиях дополнительного профессионального образования. В статье охарактеризован диагностический инструментарий, ход и результаты исследования. Сделаны выводы, сформулированы рекомендации.

*Ключевые слова:* технологическое образование, содержание технологического образования, учебный предмет «Технология», профессиональные дефициты учителя технологии.

*Annotation.* The technological training quality of students and school graduates is ensured by the professional competence of technology teachers. The level of requirements for modern teachers and the conditions for organizing the educational process have significantly increased with the introduction of the updated federal state educational standard for basic general education (from September 1, 2022). The teacher is required to be able to implement the invariant content, which includes new modules such as "Robotics", "3D modeling, prototyping, and modeling", "Computer graphics. Technical drawing". The optional part is supplemented by the module "Automated systems". In this regard, it is expedient and timely to identify objectively existing professional difficulties, understand the reasons for their emergence, develop strategies for overcoming and prevention in the conditions of additional professional education. The article characterizes the diagnostic tools, the course and the results of the research. Conclusions were drawn, and recommendations were formulated.

*Key words:* technological education, content of technological education, subject "Technology", professional deficits of technology teachers.

**Введение.** Учебный предмет «Технология» входит в образовательную область «Технология» и является обязательным компонентом системы основного общего образования. Содержание курса неоднократно претерпевало изменения в соответствии с введением Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации [1], обновлением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) [3], введением Федеральной образовательной программы основного общего образования [2]. Все преобразования преследовали цель актуализировать учебное содержание, соотнести его с современными требованиями рынка труда и вызовами научно-технологического развития страны.

Современный курс «Технология» для 5-9 классов представлен системой модулей: инвариантные (обязательные) для изучения модули и вариативные. К инвариантной группе относятся модули «Производство и технологии» и «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов», «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение». Модули «Производство и технологии» и «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов», традиционно составляют ядро технологической подготовки обучающихся в школе. Многолетний опыт реализации этих содержательных компонентов сформировал устойчивую методическую базу (учебники, учебно-методические пособия, авторские материалы) и необходимые материально-технические условия в образовательных организациях.

Содержание новых инвариантных модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение» вводится ступенчато с 5-го по 9-й класс. Реализация этих модулей сопряжена с рядом трудностей: высокие требования к профессиональной подготовке кадров и высокотехнологичное материально-техническое оснащение. В связи с этим, необходимо изучение готовности учителей к реализации новых модулей, выделение профессиональных дефицитов и определение стратегии их преодоления.

**Изложение основного материала статьи.** С целью изучения профессиональных дефицитов учителей по реализации модулей учебного курса «Технология» в соответствии с обновленным ФГОС ООО («Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы») была разработана анкета в конструкторе Yandex Forms, включающая 23 вопроса.

Вопросы анкеты заданы следующими параметрами: форма «Множественный выбор (с одним вариантом ответов или несколькими)», форма «Короткий текст». Вопросы имеют варианты ответов, а также предоставляют возможность респондентам вписать свой вариант ответа («Другое»). Выбранные параметры обеспечивают точность и объективность вносимых данных, простоту и динамичность заполнения анкеты. Время заполнения анкеты в среднем занимает 10 минут. Материалы анкеты размещены по ссылке <https://forms.yandex.ru/u/64568af73e9d082ca1b197d6/>

Содержание интерактивной анкеты представлено тремя блоками вопросов. Первый блок содержит вопросы, позволяющие составить профессиональный портрет участников опроса: занимаемая должность, базовое профессиональное образование, стаж в преподавании учебного курса «Технология», район Санкт-Петербурга, в котором находится образовательная организация.

Второй блок вопросов ориентирован на выявление осведомленности об актуальном содержательно-методическом наполнении курса «Технология» и наличие у респондентов опыта проектирования рабочих программ и учебных занятий в соответствии с требованиями обновленного ФГОС ООО.

Третий блок позволяет зафиксировать проявления активности учителя в профессиональном развитии, наличие профессиональной рефлексии и мотивации к устранению профессиональных затруднений в области преподавания новых инвариантных и вариативных модулей курса «Технология».

В опросе приняли участие 580 учителей из 18 районов Санкт-Петербурга и школ городского и федерального подчинения. Среди респондентов не только учителя технологии – 77,9% (452 чел.), но и учителя информатики – 14,7% (85 чел.), учителя изобразительного искусства и черчения – 7,4% (43 человека).

Это объясняется интегративным характером учебного курса «Технология», что предполагает вовлечение в его реализацию специалистов разных предметных областей, педагогов дополнительного образования детей. Большая часть опрошенных имеют опыт более 5 лет (42,6%). Стаж более 20 лет указали 27,2%. Остальная часть респондентов являются молодыми специалистами, чей стаж составляет более 1 года 19,8% и до года – 10,3%.

Важным для осмысления причин возникновения профессиональных затруднений является выявление базового профессионального образования участников опроса. Респонденты указали разные уровни высшего педагогического профессионального образования:

- специалитет, квалификация «Учитель технологии» – 28,4%;
- бакалавриат, 44.03.01 Технологическое образование – 5,5%;
- магистратура, 44.04.01 Робототехника, предпринимательство и дизайн в технологическом образовании – 1,9%.

В опросе также приняли участие 6,4% учителей технологии со средним профессиональным педагогическим образованием, квалификация «Учитель технологии».

Значительная часть опрошенных не имеет педагогического образования:

- высшее непедагогическое, специалитет – 20,5%;
- высшее непедагогическое, бакалавриат – 4,5%;
- высшее непедагогическое – магистратура – 4,3%;
- среднее профессиональное непедагогическое – 3,1%.

Среди опрошенных опыт разработки и реализации рабочей программы по учебному предмету «Технология» в соответствии с требованиями ФГОС ООО (2021 год) в текущем 2022-2023 учебном году имеют 53,6%. Не разрабатывали – 24,1%, планируют разрабатывать – 13,1%. Таким образом, можно констатировать, что значительная часть учителей не имеет опыт и нуждается в методической поддержке по проектированию и реализации рабочей программы.

В результате опроса уточнено, что понимают необходимость реализации всех инвариантных модулей курса «Технология» для достижения обучающимися предметных результатов на базовом уровне и с целью соблюдения требований ФГОС ООО (2021 г.) – 46,6% опрошенных. Сомневаются, считают, что выполнение данного требования зависит от возможностей учителя и школы – 51% учителей.

Ошибочно причисляют к инвариантной группе модули: «Животноводство» – 10,2%; «Растениеводство» – 11,8%; «Автоматизированные системы» – 7,2%. К вариативной группе относят модули: «Производство и технологии» – 14,3%; «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов» – 14,3%; «Компьютерная графика и черчение» – 11,1%; «Робототехника» – 11,1% и пр. Что свидетельствует об отсутствии у педагогов четкого понимания структуры и содержания обновленной программы по технологии.

С целью выявления у педагогов опыта в реализации модуля «Робототехника» 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 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).

Опираясь на понимание, что Всероссийская олимпиада школьников по технологии представляет собой ежегодный смотр результатов технологического образования и демонстрации достижений не только обучающихся, но и педагогов в совершенствовании методики и обновления содержания предмета, 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. Вместе с тем, в соответствии с требованиями ФГОС ООО, «Робототехника» как инвариантный модуль должна изучаться с 5-го класса в школьном курсе «Технология». Это требует от учителя технологии профессионального развития, наращивания компетенций в данной области знаний.

Отвечая на вопросы анкеты: «Имеете ли Вы опыт реализации модуля «Компьютерная графика. Черчение»? На каком оборудовании реализуете модуль «Компьютерная графика. Черчение»? Готовы ли Вы к реализации модуля «3D-моделирование, прототипирование, макетирование?» и « На каком оборудовании имеете возможность реализовывать модуль «3D-моделирование, прототипирование, макетирование?» большая часть респондентов указала на отсутствие опыта в преподавании этого материала. Учителя, которые преподают данный модуль (43%) в большинстве (34,7%) организуют образовательный процесс на теоретическом уровне и с применением чертежных инструментов. Вместе с тем, в соответствии с современным содержанием курса «Технология», уже в 6-м классе обучающиеся должны освоить: «Инструменты графического редактора; создание эскиза в графическом редакторе; инструменты для создания и редактирования текста в графическом редакторе; создание печатной продукции в графическом редакторе и пр.» [4, С. 20]. В 7-м классе: «Применение компьютеров для разработки графической документации; математические, физические и информационные модели; графические модели; виды графических моделей и пр.» [4, С. 20]. В 8-м классе: «Применение программного обеспечения для создания проектной документации: моделей объектов и их чертежей; сложные 3D-модели и сборочные чертежи и пр.» [4, С. 20]. В 9-м классе: «Система автоматизации проектно-конструкторских работ – САПР; выполнение чертежей с использованием в системе автоматизированного проектирования (САПР) для подготовки проекта изделия; оформление конструкторской документации, в том числе, с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР) и пр.» [4, С. 21]. Освоение обучающимися выделенного учебного содержания требует от учителя применения в образовательном процессе соответствующего оборудования, и владение методикой работы с ним. Подтверждают этот вывод результаты опроса по проблеме преподавания модуля «3D-моделирование, прототипирование, макетирование». Готовность к реализации данного модуля проявили 22,1% опрошенных. Реализуют модуль на теоретическом уровне и с применением традиционных материалов для моделирования и конструирования (бумага, картон и пр.) – 22,2%. Применяют в образовательном процессе компьютер как средство, позволяющее значительно ускорить процесс конструирования и улучшить качество оформления конструкторских документов (компьютерная графика), обучают моделированию трехмерных объектов в среде Компас-3D, только 12,6% опрошенных. Не реализуют данный модуль в системе школьной подготовки – 51,7%, что составляет большую часть респондентов.

В вариативной части программы по «Технологии» модуль «Автоматизированные системы» является новым. Его реализация предполагается в 8-9 классах? Опрос показал, что в актуальный период учителя технологии не готовы к реализации данного учебного содержания.

С учетом того, что рабочая программа или отдельные ее модули могут реализовываться на базе других организаций (например, дополнительного образования детей, Кванториуме, IT-кубе и др.) на основе договора о сетевом взаимодействии, важным в процессе опроса, является выявление опыта участия учителей и их образовательных организаций в сетевой форме реализации образовательной программы «Технология» или отдельного модуля с использованием ресурсов организации-участника. Большая часть респондентов показывает отсутствие подобного опыта – 87,2%. Хотя именно сетевое взаимодействие помогло бы компенсировать отсутствие кадрового и/или материально-технического потенциала в образовательной организации и создать необходимые условия для организации полноценного образовательного процесса и достижения обучающимися планируемых результатов.

С целью выявления активной профессиональной позиции учителей, их стремления к развитию в новом предметном содержании курса «Технология» был предложен ряд вопросов. Большая часть респондентов (75,2%) не осваивали за последние 3 года программы повышения квалификации по реализации модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы». В текущем учебном году не принимали участие в методических мероприятиях для учителей технологии (тренинги, мастер-классы, семинары, открытые уроки, конференции и пр.) по проблеме реализации модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы» 35,3% опрошенных. Такой результат может свидетельствовать о недостаточном количестве проводимых мероприятий или о низкой профессиональной активности самих педагогов. Вместе с тем, 20% респондентов заявляют об отсутствии информации о подобных методических мероприятиях.

Важно отметить, что большинство участников опроса заявили о потребности в консультационно-методическом сопровождении работы по реализации модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы»: необходимость готовых учебно-методических разработок, материалы для тематического планирования, банк контрольно-оценочных материалов, руководства при отборе учебного содержания, методов и форм обучения и др. Только 12,7% опрошенных не испытывают подобной потребности, объясняя тем, что не реализуют эти модули.

В результате опроса выяснено, что учителя, реализующие новые модули при подготовке к занятиям, как правило, обращаются к популярным информационно-методическими ресурсам: Российская электронная школа (РЭШ), Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Реже указывают сайт «Просвещение» УЧИТЕЛЬ.CLUB или собственные методические разработки (7,4%).

**Выводы.** Результаты анкетирования выявили объективно существующие профессиональные затруднения у педагогов, участвующих в опросе. Среди них:

- неоднозначное понимание требований ФГОС ООО к структуре и содержанию учебного курса «Технология» и разработке служебной документации учителя (содержательное наполнение Рабочей программы по предмету);
- большая часть опрошенных не готовы к реализации новых модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы» и не владеют навыками работы на современном оборудовании, необходимом для организации образовательного процесса;
- учителя, участвующие в опросе не имеют опыт проектирования и реализации содержательных компонентов курса (модулей) за счет ресурсов организаций-участников сетевого взаимодействия, что, по сути, помогло бы решить школе проблему кадрового и материально-технического дефицита при реализации курса «Технология» в соответствии с ФГОС ООО;
- педагоги испытывают объективную потребность в консультационно-методическом сопровождении работы по реализации модулей «Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы».

Обозначенные выводы подтверждают необходимость организации специальной работы в условиях дополнительного профессионального образования учителей технологии. А именно, актуальной станет разработка методических рекомендаций, ориентированных на устранение профессиональных дефицитов учителей по реализации модулей учебного курса «Технология» в соответствии с обновленным ФГОС ООО («Робототехника», «3D-моделирование, прототипирование, макетирование», «Компьютерная графика. Черчение», «Автоматизированные системы»). Хорошие результаты для компенсации и профилактики профессиональных затруднений могут дать мероприятия по диссеминации успешного опыта учителей Санкт-Петербурга, разработка и реализации программ повышения квалификации по методике преподавания робототехники, компьютерной графики и черчения в системе дополнительного профессионального образования.

#### **Литература:**

1. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 г.). – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/download/737/> (дата обращения: 03.06.2023)
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 22.12.2022 № 71764). – URL: [https://edsoo.ru/Federalnaya\\_obrazovatel'naya\\_programma\\_osnovnogo\\_obshego\\_obrazovaniya.htm](https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya.htm) (дата обращения: 29.05.2023)
3. 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](https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm) (дата обращения: 28.05.2023)
4. Рабочая программа основного общего образования «Технология» для 5-9 классов образовательных организаций (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 5/22 от 25.08.2022 г.). – URL: [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_osnovnogo\\_obshego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Tehnologiya\\_proekt\\_.htm](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_predmeta_Tehnologiya_proekt_.htm) (дата обращения: 28.05.2023)

УДК 377.6

**кандидат экономических наук, доцент Данилевская Елена Евгеньевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна**

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

**К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КОРРУПЦИОННЫХ РИСКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье сформирован подход к оценке коррупционных рисков в системе высшего образования. Проанализированы основные правовые акты по противодействию коррупции, рассмотрены современные подходы к управлению неправомерными действиями, сформирована классификация коррупционных рисков и определены последствия их возникновения. Впервые приведена классификация коррупционных рисков в высшем образовании по сферам их возникновения и участвующим субъектам, также раскрыты последствия коррупции, что позволило авторам разработать методы оценки коррупционных рисков в сфере высшего образования. Предложенные авторами подходы к оценке коррупционных рисков могут быть использованы для совершенствования управления ими на основе приведенной классификации для сферы высшего образования.

*Ключевые слова:* коррупция, коррупционный риск, классификация рисков, оценка риска, противодействие коррупции в образовании.

*Annotation.* The article forms an approach to the assessment of corruption risks in the higher education system. The main legal acts on combating corruption are analyzed, modern approaches to the management of illegal actions are considered, a classification of corruption risks is formed and the consequences of their occurrence are determined. For the first time, the classification of corruption risks in higher education by the spheres of their occurrence and participating entities is given, the consequences of corruption are also disclosed, which allowed the authors to develop methods for assessing corruption risks in higher education. The approaches proposed by the authors to the assessment of corruption risks can be used to improve their management based on the above classification for higher education.

*Key words:* corruption, corruption risk, risk classification, risk assessment, anti-corruption in education.

**Введение.** Согласно сведениям МВД России в 2022 году 1 место по коррупции занимают взятки [4], которые чаще всего получают педагоги, сотрудники полиции и служащие уголовно-исполнительной системы. При этом преподаватели образовательных организаций берут взятки за успешное прохождение зачетов и экзаменов» [5]. Порядка 72% россиян считают сферу образования коррумпированной [6].

Результаты исследований разными организациями показывают, на протяжении многих лет коррупция в сфере образования занимает третье место [4]. Например, Фонд общественного мониторинга развития системы образования Национальные ресурсы образования на основе опроса 2500 россиян из 82 субъектов опубликовал следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты исследования коррупции**

Вопрос анкеты	Сфера деятельности		
	Медицина	ГАИ/ГИБДД	Образование
Сталкивались ли Вы лично с коррупцией и в какой-либо сфере?	39%	35%	30%
Сталкивались ли со взяточничеством?			
Сам предлагал взятку	21%	11%	12%
Давал взятку по принуждению	18%	24%	17%
Сам брал взятку	1%	1%	1%

Как свидетельствуют данные таблицы 1, проблемы коррупции в сфере образования серьезные, и взяточничество – один из самых распространенных видов преступления. Низкий уровень признания о получении взятки (1%) может свидетельствовать о нежелании респондентов признавать свою вину.

**Изложение основного материала статьи.** Нормативно-правовая база регулирования коррупции подразделяется на:

1. Общее регулирование – на основе ФЗ РФ №273-ФЗ «О противодействии коррупции», который определяет общие положения в области противодействия коррупции.

2. Нормативные акты, формируемые Министерством труда и социальной защиты РФ.

3. Регулирование противодействия коррупции на уровне отрасли осуществляет Министерство образования и науки.

Т.о., основная часть из них регламентирует организационную часть работы по противодействию коррупции и практически не содержат методов оценки риска. Не смотря на постоянное совершенствование законодательства в сфере коррупции, ситуация остается крайне острой и ухудшается с каждым годом. Для данного исследования наибольший интерес представляет Письмо Минобрнауки России от 06.08.2013 N 12-925, в котором раскрываются все основные типовые ситуации возникновения коррупционных рисков.

В таблице 2 представлены основные этапы оценки и предотвращения коррупционных рисков.

## Этапы оценки и предотвращения коррупционных рисков

Этап	Содержание этапа
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• иницирование проведения оценки коррупционных рисков;</li> <li>• выбор методики и плана реализации оценки;</li> <li>• установление ответственных за осуществление оценки, определение полномочий и обязанностей;</li> <li>• формирование списка и сбор соответствующих документов.</li> </ul>
Описание бизнес-процессов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изложение видов деятельности предприятия в виде бизнес-процессов;</li> <li>• представление подпроцессов, входящих в бизнес-процессы.</li> </ul>
Идентификация коррупционных рисков	определение критических точек в каждом бизнес-процессе и всестороннее рассмотрение возможностей осуществления коррупционных рисков в каждой критической точке.
Анализ коррупционных рисков	<ul style="list-style-type: none"> <li>• составление "коррупционных схем";</li> <li>• составление списка должностей сотрудников предприятия, которые могут быть вовлечены в совершение коррупционного правонарушения в критической точке.</li> </ul>
Ранжирование коррупционных рисков	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение вероятности осуществления и потенциального ущерба от коррупционного риска;</li> <li>• классификация коррупционных рисков по уровням значимости;</li> <li>• установление приоритетов в процессе минимизации коррупционных рисков.</li> </ul>
Подготовка мер по минимизации коррупционных рисков	Разработка вариантов по минимизации всех или наиболее значимых идентифицированных коррупционных рисков.
Оформление, согласование и утверждение результатов оценки коррупционных рисков	Составление и согласование с руководителем предприятия матрицы коррупционных рисков и списка должностей в рамках данного коррупционного риска.

Следует отметить, что эффективность оценки коррупционных рисков во многом зависит уровня профессионализма специалиста, осуществляющего данную оценку. К тому же ситуация может меняться, и тогда процесс оценки коррупционных рисков становится постоянной систематической работой. Только в этом случае можно контролировать коррупционные риски и их предотвращать.

В настоящее время основным методом управления коррупционными рисками является составление карты коррупционных рисков (далее Карта). Существует множество методических указаний по разработке карт. Например Сибирским федеральным университетом разработана Методика разработки коррупциогенной карты рабочего места руководителя образовательной организации [1]. По мнению авторов, процесс формирования Карты включает несколько этапов: идентификация бизнес процессов, выявление в их составе критических точек, представление вероятных правонарушений и в результате этого создание самой Карты, представляющей собой таблицу и включающей в себя следующие показатели: коррупционно опасные полномочия, должность, вероятные ситуации, уровень риска и действия по меры по устранению данного риска.

Следовательно, управление коррупционными рисками является необходимым условием нормального функционирования образовательного учреждения. Качественное управление любым объектом возможно при условии его полной характеристики. Характеристика коррупционных рисков должна включать сферу возникновения, участников коррупционных действий и последствий риска.

На основании этого в качестве первого признака классификации устанавливаем сферу возникновения. Для образовательных учреждений характерны организационные процессы, технические, экономические и социальные (социально-психологические), можно выделить в отдельную группу риски, характерные для конкретного образовательного учреждения. В таблице 3 представлены виды рисков во взаимосвязи с факторами.

Таблица 3

## Виды коррупционных рисков во взаимосвязи с факторами

Факторы возникновения коррупционных рисков	Виды рисков
1. Организационные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Лицензирование образовательной деятельности.</li> <li>• Штатное расписание.</li> <li>• Формирование отчетности о деятельности образовательного учреждения.</li> <li>• Взаимодействие с органами власти и другим контрагентами.</li> </ul>
2. Технические	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Несоответствующее качество технической базы для формирования информации.</li> <li>• Утечка данных о деятельности университета, в том числе персональных.</li> <li>• несанкционированный доступ к информационным ресурсам.</li> </ul>
3. Экономические	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нецелевое использование средств и имущества образовательного учреждения.</li> <li>• Неправомерное списание товарно-материальных ценностей.</li> <li>• Несвоевременная постановка/непостановка на учет товарно-материальных ценностей.</li> <li>• Формирование фонда оплаты труда.</li> <li>• Государственные закупки.</li> </ul>

4. Социальные (социально-психологические)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Давление со стороны руководства.</li> <li>• Взятки за сдачу экзаменов/зачетов.</li> <li>• Вымогательство.</li> <li>• Взаимодействие с родителями учащихся.</li> </ul>
5. Уникальные	Специфические риски для конкретного образовательного учреждения.

Следующим этапом исследования является определение коррупционных рисков по взаимодействию членов бизнес-процессов. Важным условием становится определение последствий противоправных действий. В таблицах 4-7 отражены виды коррупционных рисков по факторам и определены последствия их наступления. Кроме того, для оценки уровня «опасности» каждого вида риска необходимо определить последствия их наступления.

Уникальные риски характерны для конкретного вуза, поэтому в данной статье они не рассматриваются.

Таблица 4

#### Состав коррупционных рисков по организационным факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Лицензирование, аккредитация.	Руководящий состав ВУЗа, представители проверяющих организаций.	Взятка, подкуп должностного лица.	Снижение репутации/имиджа образовательного учреждения, падение рейтинга ВУЗа.
Штатное расписание.	Руководящий состав ВУЗа.	Прием на работу «удобного персонала».	Низкий/несоответствующий уровень квалификации кадров, слабый уровень научной работы.
Формирование отчетности.	Руководящий состав ВУЗа.	Предоставление недостоверной информации о деятельности ВУЗа.	Увеличение количества проверок, падение рейтинга ВУЗа.
Формирование фонда оплаты труда.	Руководящий состав ВУЗа.	неправомерное распределение премиального фонда.	Необоснованный расход средств, ухудшение финансового положения учреждения.

Таблица 5

#### Состав коррупционных рисков по техническим факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Формирование конфиденциальной информации.	Руководящий состав ВУЗа, сотрудники, имеющие доступ к информации.	«Слив» информации третьим лицам за вознаграждение.	Репутационные риски.

Таблица 6 - Состав коррупционных рисков по экономическим факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Госзакупки	Руководящий состав ВУЗа, участники тендеров (поставщики).	Подкуп лиц, принимающих решение по закупке, пользование закрытой информацией.	Ухудшение материального положения ВУЗа.
Хозяйственная деятельность	Руководящий состав ВУЗа, сотрудники, которые имеют право распоряжаться имуществом.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нецелевое использование средств и имущества образовательного учреждения.</li> <li>• Неправомерное списание товарно-материальных ценностей.</li> <li>• Несвоевременная постановка/непостановка на учет товарно-материальных ценностей.</li> <li>• Неправомерное формирование фонда оплаты труда.</li> </ul>	Ухудшение финансово-экономического положения ВУЗа, недостаток денежных средств для осуществления деятельности, падение рейтинга ВУЗа.

Таблица 7

#### Состав коррупционных рисков по социальным (социально-психологическим) факторам и их последствия

Вид деятельности	Участники	Виды коррупционных рисков	Последствия наступления коррупционных рисков
Трудовые отношения	Руководящий состав ВУЗа – сотрудники.	Давление со стороны руководства.	Потеря квалифицированных кадров, снижение научного потенциала, наличие «псевдо-студентов».
Учебная деятельность	Преподаватель-студент.	Вымогательство, взятки, «дополнительное» консультирование.	Неравноправие студентов, снижение качества образования, снижение этических стандартов, потеря репутации ВУЗа, снижение количества студентов.

Исходя из информации, представленной в таблицах 4-7, считаем, что социальные (социально-психологические) риски, с одной стороны, самые распространенные, с другой – наиболее опасны, поскольку влияют не только на внутреннюю среду ВУЗа, но и на внешнюю. Рассматривая риски в организационной и экономической сферах, можно сделать вывод о том, что влияние в большей степени ухудшает экономическое положение образовательного учреждения. Риски технической сферы – это репутация ВУЗа. Социальная сфера, по сути, направлена на выполнение основной функции образовательного учреждения – реализация учебного процесса. По численности участников – это самая массовая сфера. Риски, возникающие в ней, могут затронуть всех студентов и преподавателей. При наличии так называемых «схем» сдачи зачетов и экзаменов, информация распространяется очень быстро. ВУЗ, зарекомендовавший себя как оказывающий некачественное образование и содержащий в штате непрофессионалов, рискует потерять потенциальных студентов. А низкий уровень образования выпускников способствует снижению качества человеческого капитала.

Среди причин коррупции в учебном процессе, как правило, называют маленькие размеры оплаты труда преподавателей, неравномерность оплаты их труда по регионам. Тем не менее, необходимо указать и этическую сторону проблемы – падение нравственности, снижение статуса учителя, деградация общества.

Также средством оценки коррупционных рисков выступает составление матрицы коррупционных рисков, процедура формирования которой раскрыта Методическими рекомендациями по выявлению и минимизации коррупционных рисков при осуществлении закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных или муниципальных нужд [7]. В системе высшего образования для построения данной матрицы использованы не только вышеназванные Методические рекомендации, но и практика их разработки по операциям государственных закупок. Примерный вариант матрицы представлен в таблице 8.

Таблица 8

Примерный вариант матрицы коррупционных рисков в системе высшего образования

Вероятность реализации	Очень часто					Взятки
	Высокая частота		Давление со стороны руководства	Нецелевое использование имущества и ресурсов	Вымогательство, взятки, «дополнительное» консультирование	
	Средняя частота		подкуп должностного лица, неправомерное распределение премиального фонда	Подкуп лиц, принимающих решение по закупке, пользование закрытой информацией	Прием на работу «удобного персонала»	
	Низкая частота		Предоставление недостоверной информации о деятельности ВУЗа			
	Очень редко			«слив» информации третьим лицам за вознаграждение		
	Очень легкий	Легкий		Средней тяжести	Значительный	Очень тяжелый
	Потенциальный вред					

Следует отметить, что каждый ВУЗ имеет свои особенности, разный уровень коррупции, разную репутацию. Следовательно, содержание матрицы другого образовательного учреждения может отличаться от приведенного варианта. При оценке коррупционных рисков в образовательном учреждении должен быть использован индивидуальный подход, систематическая основа и учет силы влияния факторов и/или их изменения.

**Выводы.** Высокий уровень коррупции в России объясняется, прежде всего, безнаказанностью. Об этом свидетельствуют исследования Левада-Центр [10]. Причем, как показывает практика, чем выше должность коррупционера, тем больше безнаказанность. И это несмотря на то, что установленные Законом РФ «О противодействии коррупции» принципы противодействия коррупции включают в себя законность, открытость, публичность и неотвратимость ответственности за совершение коррупционных правонарушений [13].

По результатам исследования была сформирована классификация факторов, позволяющих правильно оценивать коррупционные риски в целях своевременного выявления и управления ими. Обозначенный метод оценки рисков обусловлен четким пониманием видов риска, причины и возможные сферы их возникновения. Исследование методических рекомендаций и опыта формирования матрицы коррупционных рисков в сфере государственных закупок позволило построить матрицу коррупционных рисков для сферы высшего образования, что имеет практическое применение для оценки рисков образовательных учреждений.



#### Литература:

1. Методика разработки коррупциогенной карты рабочего места руководителя образовательной организации / Воронцова И.П., Красноусов С.Д., Терешкова В.В., Хлонова Н.В. – Красноярск: СФУ, 2015. – 148 с.
2. Карта коррупционно-опасных функций, коррупционных рисков и мер их минимизации в Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки [утв. Рособрнадзором 25.01.2021]. – URL: <https://sudact.ru/law/karta-korrupcionno-opasnykh-funktsii-korrupcionnykh-riskov-i-mer/> (дата обращения 01.06.2023)
3. Коррупция в сфере образования: серия «Правовое просвещение населения» / Тихомирова Е.Ю., Максимов А.А., Баталин А.В., Петров Е.Е. – Петрозаводск: КарНЦ РАН, – 2018. – 15 с.
4. Коррупция в цифрах. Фонд Национальные ресурсы образования // URL: <https://nro.center/wp-content/uploads/2019/04/broshura-korrupciya.pdf/> (дата обращения 01.06.2023)
5. Матрица коррупционных рисков. – URL: <https://sudact.ru/law/metodicheskie-rekomendatsii-po-vyavleniiu-i-minimizatsii-korrupcionnykh/metodicheskie-rekomendatsii/3/ranzhirovanie-korrupcionnykh-riskov/tablitsa-3/> (дата обращения 01.06.2023)
6. Методические рекомендации по коррупционным рискам. – URL: <https://24.gospotrebnadzor.ru/antikorrupciya/MetodMater/93931> (дата обращения 01.06.2023)
7. Методические рекомендации по проведению оценки коррупционных рисков, возникающих при реализации функций. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/anticorruption/2/14> (дата обращения 01.06.2023)
8. Основные подходы к оценке коррупционных рисков. – URL: [www.цнмвл.рф/assets/files/documents/korupcija/osnovnye-podhody-k-ocenke-korrupcionnyh-riskov.pdf](http://www.цнмвл.рф/assets/files/documents/korupcija/osnovnye-podhody-k-ocenke-korrupcionnyh-riskov.pdf) / (дата обращения 01.06.2023)
9. Папуткова, Г.А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г.А. Папуткова, И.В. Головина, Т.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, – № 4. – С. 13.
10. Подборка данных исследовательских центров и компаний к тематическому выпуску СоциоДиггера «Коррупция» №15. – URL: [https://sociodigger.ru/wp-content/uploads/2021/12/data\\_corruption\\_122021.pdf/](https://sociodigger.ru/wp-content/uploads/2021/12/data_corruption_122021.pdf/) (дата обращения 01.06.2023)
11. Рекомендации по порядку проведения оценки коррупционных рисков в организации. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72655734/> (дата обращения 01.06.2023)
12. Требования к антикоррупционной деятельности в образовательных организациях. – URL: [https://rgsu.net/netcat\\_files/2219/3263/trebovanie\\_antikorruptzii\\_v\\_vuze.pdf](https://rgsu.net/netcat_files/2219/3263/trebovanie_antikorruptzii_v_vuze.pdf) (дата обращения 01.06.2023)
13. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 N 273-ФЗ. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/) (дата обращения 01.06.2023)

Педагогика

#### УДК 382.2

**старший преподаватель Дахунова Фатима Каплановна**  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск);  
**студентка Айбазова Алина Ибрагимовна**  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)

#### ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются интерактивные методы обучения иностранным языкам для перевода английских медицинских терминов на русский язык. Актуальность данной работы обусловлена большой социальной значимостью и важностью осуществления точного перевода медицинских текстов. Во всем разнообразии – описание истории болезни, инструкция к применению препаратов, описание заболевания, схемы лечения и другие – эти тексты представляют собой ту область, в которой недопустима многозначность мысли и неточность формулировок. Практическая значимость: одной из первоочередных задач, которая стоит перед переводчиками медицинских текстов, является создание универсальной терминологической системы, которая отражает современное состояние данной отрасли научного познания. Ввиду того, что наблюдается практически непрерывное появление новых терминов, возникает потребность в их переводе на другие языки для более продуктивного сотрудничества работников, которые заняты в сфере медицины.

*Ключевые слова:* медицинские термины, перевод, врач, научное познание, сотрудничество, стиль.

*Annotation.* This article discusses interactive methods of teaching foreign languages for translating English medical terms into Russian. The relevance of this work is due to the great social significance and importance of accurate translation of medical texts. In all its diversity – a description of the medical history, instructions for the use of drugs, a description of the disease, treatment regimens and others – these texts represent an area in which ambiguity of thought and inaccuracy of formulations are unacceptable. Practical significance: one of the primary tasks facing translators of medical texts is the creation of a universal terminological system that reflects the current state of this branch of scientific knowledge. Because there is an almost continuous appearance of new terms, there is a need for their translation into other languages for more productive cooperation of workers who are engaged in the field of medicine.

*Key words:* medical terms, translation, doctor, scientific knowledge, cooperation, style.

**Введение.** Медицинская терминология – это язык, посредством которого врачи различных направлений общаются друг с другом. Самыми верными в медицинской терминологии надо считать те слова, которые приняты большинством специалистов, понятны всем и ясно воссоздают сущность акта или объекта. Для того, чтобы термин в медицине стал общим достоянием, он должен быть нетрудным и однозначным [1].

Целью исследования является:

– анализ интерактивных методов обучения, дефиниция их сущности, плюсов и минусов в процессе преподавания иностранного языка студентам медицинских ВУЗов;

– выявление особенностей перевода терминологии в медицинских текстах с английского языка на русский.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

– дать определение понятия «термин»;

– рассмотреть особенности перевода медицинских терминов;

– рассмотреть интерактивные методы обучения иностранным языкам для перевода английских медицинских терминов на русский язык.

**Изложение основного материала статьи.** Перевод – это работа по толкованию значения текста на одном языке и сотворению нового текста на другом языке. Верность и полнота являются главными требованиями к переводу. Нельзя искажать или изменять мысли автора отправного текста. Итоги модификации значения первоисточника могут быть всякими, вплоть до нанесения вреда человеческой жизни, когда мы говорим о переводе в медицине [2].

Перевод медицинских текстов, бесспорно, является одной из интереснейших видов научно-технического перевода.

Медицинский перевод предъявляет очень большие запросы к переводчику.

При переводе медицинской терминологии случается решать две основательные задачи.

Первое – нужно доказать, что предпочтенные термины на самом деле являются синонимами, а не показывают разные взгляды. Единственным резонансом для подобного решения является ясное отображение или научная дефиниция, которые есть в справочной литературе. Если их нет, невозможно доподлинно установить его значение [3].

Второе – нужно установить более подходящий из всех синонимов. Решение обеих задач очень сложно. Выбор самого верного термина надо проводить посредством обсуждения вопроса с учёными или специалистами в данной области.

На сегодняшний день надобность в медиках, без труда изыскивающихся на иностранном языке, огромна. Это определено реалиями нынешнего рынка труда. Стране нужны профессионалы в сфере медицины, могущие работать на современном уровне. Высшие учебные заведения должны использовать современные подходы к обучению. Они должны формировать у студентов коммуникативные, креативные и профессиональные навыки [4].

У преподавателей медицинских ВУЗов возникает вопрос поиска методов увеличения результативности обучения иностранному языку (рост познавательной заинтересованности, мотивации и т.д.). Одним из потенциальных версий разрешения данного вопроса является применение интерактивных технологий во время постижения иностранного языка.

Интерактивность в обучении – это дар к согласованности (обучение методом беседы, диалога, поступка). Итак, интерактивный – это метод, при котором обучающийся становится полноправным членом процесса. Он не только слушает или созерцатель. Он энергичный член совершающегося [5].

Преподаватель является консультантом, устройтеlem, подающим сообщение. При интеракции нет выпячивания того или иного члена обучения над остальными. Во время диалогового обучения обучающиеся занимаются критическим мышлением. Они учатся находить решение сложным вопросам при помощи рассмотрения ситуаций и сообщения, обдумывать разные взгляды, принимать взвешенные решения, участвовать в полемике, беседовать с остальными людьми. Активные методы отличаются от интерактивных методов обучения. Активные методы основываются на односторонней коммуникации (их создаёт и стабильно стимулирует преподаватель). При интерактивных методах изменяется порядок коммуникации в учебном процессе. Подобные методы направлены на осуществление познавательных навыков и надобностей индивидуума. Вследствие этого главное внимание направлено на создание действенной коммуникации, в которой члены процесса коммуникации более подвижны, распахнуты и энергичны [6].

Интерактивный метод обучения – это обучение, основательно занимающееся процессом общения. Для увеличения результативности процесса обучения требуется присутствие трех составляющих общения: разговорного (получение и сохранение устного и письменного сообщения), интерактивного (создание согласованности в общей работе) и перцептивного (восприятие и осмысление человека человеком) [7].

Ядром интеракции является принцип многогранной коммуникации, в которой нет полярности. Создание интерактивного обучения нацелено на обсуждение бытовых обстоятельств, применение ролевых игр, совместное решение проблемы при помощи синтеза ситуаций и соответствующих обстановок. Это помогает развитию навыков и умений, формированию ценностей, образованию духа сотрудничества, согласованности. Цель интерактивного обучения – построить комфортные обстановки обучения [8].

Интерактивные методы обучения: кейс-метод, метод ролевых игр, деловая игра, метод напряженных случаев, метод коммуникативно-ситуативного моделирования, метод мозгового штурма.

Кейс-метод – это рассмотрение подлинной бытовой обстановки, которую можно применять как педагогическое орудие для проведения дискуссии в аудитории. Он работает с комплексом знаний, который необходимо усвоить в процессе решения данной проблемы. Преимуществом кейсов является вероятность совмещать теорию и практику. Это имеет большое значение для формирования будущего мастера [9].

Кроме того, кейс содействует более глубокому освоению темы, воспитанию фантазии, добыче добавочной информации, использованию и формированию аналитического мышления, умению разрешать вопросы и приходить к приемлемым итогам, формированию вербальных навыков [10].

Применение метода ролевых игр на занятиях по иностранному языку дает возможность разнообразить занятия. Студенты составляют диалоги, полилоги. Это позволяет им показать речевую независимость, осуществить вербальные умения и навыки. Они могут приходить на выручку друг другу, исправлять реплики своих собеседников.

Деловая игра – это пример имитирования будущей профессиональной работы.

При деловой игре специальное внимание обращается на воспитание умения независимо реагировать на поставленную ситуацию, составление плана вытекающих действий, сообщение своего соображения и взгляда на всевозможные проблемы, что содействует формированию креативной работы [11].

Метод критических инцидентов. Целью этого метода является рассматривание студентами сложных, проблемных или конфликтных обстоятельств, которые могут встретиться им в работе. При планировании занятия с применением этого метода надо иметь в виду то, что у обучающихся должны быть данные, на фоне которых появилась эта проблема.

Коммуникативно-ситуативное моделирование. Методической базой коммуникативно-ситуативного построения является вербальный метод, при котором обучение иноязычной коммуникации происходит через диалог.

Главным критерием применения этого метода является создание модели обучения посредством вербального проведения занятия. Это помогает употреблять приобретенные профессиональные знания по английскому языку в диалогах, предельно приближает к реалиям иноязычного профессионального общения [12].

Обучение студентов – медиков происходит методом симуляции (имитационно-игровой деятельности), цель которой – закрепление вербального материала в запланированных имитационно-игровых обстановках. На занятиях организовываются игровые обстоятельства двух типов: ситуации для занятия с текстами и обще коммуникативные игровые обстановки.

Управлением процессом обучения студентов-медиков иностранному языку рассчитывает на деятельность по расширению их вокабуляра и обращению его в работающее орудие вербального характера [13].

Метод мозгового штурма (brain – storming) относится к одним из самых действенных методов повышения креативной деятельности. Главной идеей этого метода является то, что боязнь, критика, ощущение нерешительности мешают креативной деятельности. Они мешают появлению свежих идей. Сущность метода заключается в том, что студент-медик получает проблемный вопрос. На него нет готового ответа. Это и станет созданием для мини – дискуссии на занятии. Любой студент старается высказать свое отношение к проблеме, высказать приемы её решения, обосновано уверить всех в верности своей точки зрения, принимая во внимание доводы противников и названные неоспоримые факты [14].

**Выводы.** Итак, были рассмотрены следующие аспекты, которые вызывают наибольшие затруднения:

– недостаточная наполненность специализированных двуязычных словарей. При быстротечном формировании медицинской науки даже стремительно пополняемые онлайн-словари не могут угнаться за неологизмами в терминологии;

– в медицинской литературе, в отличие от прочих, обширно применяется латинский язык, который, как правило, не надо переводить, если текст служит для специалистов данной сферы.

Таким образом, медицинский перевод, является одним из самых ответственных форм перевода. Кроме требований к безукоризненному владению языком, для совершенного перевода нужны надлежащие медицинские знания.

В трудных обстоятельствах предпочтение наиболее верного термина должно проводиться при помощи обсуждения вопроса с авторитетными учёными или специалистами в данной сфере.

#### **Литература:**

1. Абайханова, Д.С. Проблема мотивации студентов в обучении английскому языку / Д.С. Абайханова, Е.А. Лепشوкова – Ялта: Педагогический вестник. – 2022. – № 24. – С. 4-5

2. Божович, М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / М.И. Божович. – Москва: Политиздат, 2001. – 243 с.

3. Каракотова, С.А. Цели и основные задачи модернизации образования / С.А. Каракотова, А.М. Алиева // в сборнике трудов конференции «Инновационные процессы в системе образования: теория и практика», КЧГУ. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2017. – С. 106-110

4. Койчуева, Л.М. Социально-психологические и конфликтное поведение молодежи в обществе / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева., А.И. Аджиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / Научно-теоретический журнал. – СПб. НГУ имени П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 12. – С. 500-503

5. Лепشوкова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 198-200

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

7. Лепشوкова, Е.А. Специфика грамматического значения английского артикля / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Сборник научных статей. – Карачаевск, изд-во КЧГУ, 2020. – С. 132-136

8. Лепشوкова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2022. – С. 166-170

9. Лепشوкова, Е.А. Роль чтения в обучении иностранному языку / Е.А. Лепشوкова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2017. – С. 135-139

10. Лепشوкова, Е.А. Экономические оценки «человеческого капитала» / Е.А. Лепشوкова // Основные тенденции развития экономики и управления в современной России / Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 72-75

11. Лепشوкова, Е.А. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.А. Лепشوкова // Традиции и инновации в системе образования: Материалы международного сборника научных статей. – Выпуск XIX. – Карачаевск: Издательство: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. – С. 109-114

12. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики: учеб. пособие / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2001. – С. 43-47

13. Тоторкулова, К.А. Компьютеры в образовании / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Международный сборник научных статей. – Карачаевск: 2019. – С. 231-234

14. Тоторкулова, К.А. Приоритеты современного образования / К.А. Тоторкулова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: изд-во КЧГУ, 2022. – С. 217-220

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна**

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

**студент Гоголева Василина Васильевна**

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

#### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ «КРОССЕНС»**

*Аннотация.* В статье освещены результаты исследования по проблеме развития связной речи детей подготовительной дошкольного возраста в логопедической группе. Подчеркивается значение развития коммуникативных навыков детей и предполагается, что игра в кроссенс поможет им изучать новые слова, фразеологизмы, а также формировать связное высказывание. Целью исследования было выявить эффективность использования техники «Кроссенс» в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Для выявления уровней развития связной речи описываются основные методики диагностики. Приводятся результаты констатирующего эксперимента. В основной части приводятся правила чтения кроссенса и предполагаемые связи между его элементами. В ходе исследования использовались методы – изучение и анализ источников информации, педагогического опыта и статистических данных по исследуемой проблеме; наблюдение, беседа, опрос; обобщение и обоснование выводов. Описывается опыт использования техники «Кроссенс» в образовательном процессе в дошкольных учреждениях. Доказывается ее ценность как инструмента развития коммуникативных и когнитивных навыков детей. Результатами контрольного этапа явились положительные тенденции развития уровня связной речи у детей подготовительного дошкольного возраста в логопедической группе, их способность связно выражать свои мысли, составлять рассказ по технике «Кроссенс».

*Ключевые слова:* дети дошкольного возраста, кроссенс, связная речь, логопедическая группа, дети с ОНР.

*Annotation.* The article highlights the results of a study on the development of coherent speech of children of preparatory preschool age in a speech therapy group. The importance of developing children's communication skills is emphasized and it is assumed that the game of crosssense will help them learn new words, phraseological units, and also form a coherent statement. The

aim of the study was to identify the effectiveness of the use of the "Crossense" technique in the development of coherent speech in preschool children. To identify the levels of development of coherent speech, the main diagnostic methods are described. The results of the ascertaining experiment are given. The main part provides the rules for reading the cross and the proposed links between its elements. In the course of the study, methods were used – the study and analysis of sources of information, pedagogical experience and statistical data on the problem under study; observation, conversation, questioning; generalization and substantiation of conclusions. The experience of using the "Crossense" technique in the educational process in preschool institutions is described. Its value is proved as a tool for the development of children's communication and cognitive skills. The results of the control stage were positive trends in the development of the level of coherent speech in children of preparatory preschool age in the speech therapy group, their ability to coherently express their thoughts, compose a story using the "Crossense" technique.

*Key words:* preschool children, cross-sense, coherent speech, speech therapy group, children with general underdevelopment of speech.

**Введение.** Кроссенс – это развивающая игра, которая очень эффективно помогает развивать связную речь детей дошкольного возраста. В этой игре ребенок должен объединить две картинки с помощью специального слова или фразы. Таким образом, кроссенс помогает не только развивать речь, но и тренировать зрительное восприятие, мышление и внимание. Детям дошкольного возраста необходима постоянная стимуляция для развития их речевых навыков. Кроссенс является очень эффективным средством в этом процессе. Во время игры дети должны описывать картинки, объединять их с помощью слов и фраз, что в свою очередь развивает связную речь, словарный запас и креативное мышление. Кроссенс также помогает детям учиться правильно применять грамматику и синтаксис в своей речи, так как игра требует правильного использования слов и фраз для объединения картинок. Кроссенс можно использовать не только в дошкольных учреждениях, но и дома вместе с родителями. Это простая и увлекательная игра, которая поможет ребенку развиваться и получать удовольствие. Итак, мы убедились, что кроссенс – это прекрасное средство развития связной речи детей дошкольного возраста. Игра не только эффективная, но и доступная, что делает ее отличным выбором для каждой семьи.

**Изложение основного материала статьи.** Связность речи непосредственно зависит от связности мыслительного процесса. Поэтому важно научить ребенка говорить связные рассказы. Навык рассказывания помогает развить общительность, преодолеть застенчивость и формировать уверенность в себе. Развитие речи является важной составляющей в целостном развитии личности. Формирование связной речи необходимо для качественного умственного развития, так как опыт, полученный в жизни, отображается в речевой форме. Развитие связной речи включает освоение словарного запаса родного языка и формирует основы для мышления, речи, социальных контактов и личности в целом. Обучение связной речи требует осознанной деятельности, чтобы достичь наилучших результатов [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденный 17 октября 2013 года, выделена область «Речевое развитие». В которую входит и связная речь. В рамках данной области предусмотрены цели, задачи и содержание обучения, направленного на развитие речевой деятельности детей. В частности, развитие связной речи рассматривается как один из важных показателей успешного обучения русскому языку в дошкольном возрасте. Программы дошкольного образования содержат игры, упражнения и задания, направленные на развитие связной речи у детей. В ходе обучения дети осваивают правила связного высказывания, формируются навыки построения логических связей между фрагментами текста, тренируется словарный запас и грамматическая структура речи. В целом, развитие связной речи является одной из важных задач дошкольного образования, поскольку оно влияет на успешность в будущем обучении, а также на социальную адаптацию ребенка в окружающем мире.

Проблемой развития связной речи в дошкольном возрасте занимались: А.М. Бородич, Г.А. Ванюхина, А.М. Леушина, Т.А. Ткаченко. Однако, даже в настоящее время проблема сохраняется актуальной. В эпоху современных технологий, когда книжки уступают место гаджетам уже в раннем детстве, возникает снижение уровня развития связной речи детей дошкольного возраста.

Кроссенс – это игровой комплекс, который был разработан для развития различных психофизиологических навыков у детей старшего дошкольного возраста. Одним из целей, которые ставят перед собой разработчики игрового комплекса, является развитие связной речи у детей.

Кроссенс направлен на формирование и развитие внимания, памяти, логического мышления и координации движений у детей. Игры, включенные в комплекс, ориентированы на способность ребенка анализировать, сопоставлять и соединять различные элементы объектов и явлений, делая выводы и обобщения.

В процессе игры с помощью техники «Кроссенс», дети учатся: распознавать и находить объекты и предметы, сравнивать их, находить связи между ними и описывать свои мысли. Они также формируют навыки презентации своих мыслей и идей в группе, что является важным элементом развития социальной компетентности.

Кроссенс – это не только методика развития речи, но и целостная система, которая помогает детям развивать познавательные функции, такие как внимание, память и мышление. При этом методика учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, что позволяет достичь максимального результата в развитии связной речи.

Использование техники «Кроссенс» для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста является эффективным и системным подходом. Данная методика позволяет сформировать у детей навыки общения и умения выражать свои мысли в речи, что способствует их успешной адаптации в обществе.

Кроссенс включает в себя комплексную систему упражнений, которые направлены на развитие речи у детей. Одним из важных элементов техники «Кроссенс» являются так называемые «игры в слова». Они позволяют детям учиться сочетать слова в предложения и развивать связную речь. Например, игра в «Что я говорю?» позволяет развивать восприятие и память. В этой игре ребенку нужно повторить слово, которое было сказано в рамках игры, и дополнить его новым словом.

Кроссенс помогает не только развивать связную речь, но и формировать навыки мышления, внимания и памяти. Игры с использованием речевых карточек и текстов позволяют детям научиться описывать объекты и явления, а также улучшить понимание прочитанного. Все это вместе способствует формированию социальной компетентности и успешной адаптации детей в обществе.

Однако, важно помнить, что каждый ребенок индивидуален, и подход к его обучению должен быть гибким и адаптированным под его потребности и возможности. Поэтому, использование Кроссенса для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста должно проводиться под руководством опытного педагога, который сможет подобрать оптимальные игры и упражнения для каждого ребенка.

На примере работы с техникой «Кроссенс», представляем вам результаты нашего исследования уровней связной речи детей старшего дошкольного возраста в логопедической группе.

Опытно-экспериментальная работа нашего исследования проходила в 3 этапа: 1 этап – констатирующая часть; 2 этап – проведение занятий; 3 этап – контрольная часть.

Мы провели диагностику уровней развития связной речи по 3 методикам О.С. Ушаковой.

Критерии, разработанные О.С. Ушаковой, являются важными инструментами для анализа развития речи детей дошкольного возраста. Они позволяют оценивать не только грамматический и лексический уровень речи, но и способность ребенка к логическому мышлению, творческому подходу и передаче своих эмоций через речь. При помощи этих критериев можно наблюдать за прогрессом ребенка в развитии речевых навыков и помогать ему улучшать свою речь:

- использовать точные слова и выражения для передачи своих мыслей и идей, а также правильное произношение слов);
- эмоциональная окраска (способность выражать свои чувства и эмоции через речь);
- оригинальность и творческий подход (умение придумывать и рассказывать собственные истории и добавлять к ним нестандартные детали и элементы);
- разнообразие языковых средств (широкий спектр лексических средств).

Формирующий этап проходил индивидуально с каждым ребенком. Проходит в отдельном помещении группы для того, чтобы ребенок не отвлекался во время разгадывания кроссенс.

Мы провели 6 занятий на такие темы: «Вода», «Лес», «Школа», «Весна», «Ферма», «Личная гигиена».

Ребенок рассматривает картинки, самостоятельно разгадывает кроссенс, объясняет причину, по которой все картинки связаны. Если у ребенка не получилось самостоятельно найти общую тему, связывающую все картинки между собой, можно попробовать задать уточняющие вопросы, например: выделяя часть картинок – «Давай рассмотрим эти картинки, что на них изображено общее, похожее? Как думаешь общее для двух этих картинок присутствует где-то еще?».

Мы приведем примерное описание занятия на примере темы 2 «Школа».

Мы показываем ребенку, 8 картинок, и предлагаем ему найти общую тему, то, с чем связана каждая картинка из числа представленных. Ребенок в начале изучает содержание картинок, перечисляет что это, после чего начинает в слух рассуждать как связаны эти картинки.

Ребенок 001:

– Ручка находится в пенале, ручкой можно писать в тетради, все это лежит в рюкзаке. Это школа, в школе есть учитель, там стоят парты. Общая тема – Школа.

Стоит отметить, что ребенок 001 умеет читать и писать, смог прочесть надпись на приведенном примере, представленном в виде изображения (см. изобр. 1). Поинтересовался что изображено на картинке 6 (школьная форма), изъявил желание пойти в школу и получать много пятерок.

По результатам контрольного этапа мы наблюдаем незначительную положительную тенденцию в уровне связной речи детей дошкольного возраста.

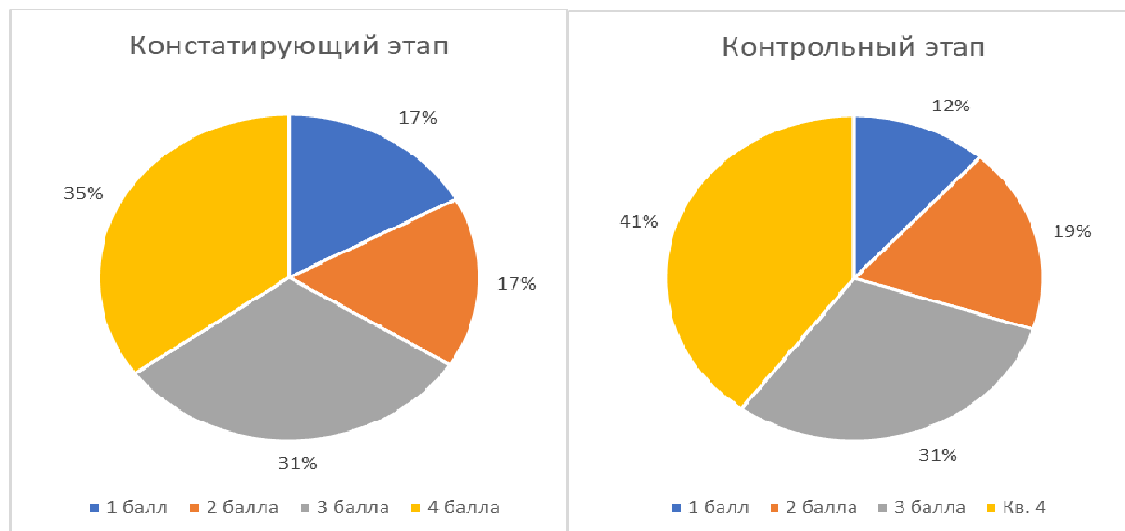


Диаграмма 1. Сравнительная диаграмма уровней развития связной речи

Кроме того, важно создавать условия для развития креативности и оригинальности у детей. Для этого можно использовать различные техники, например, брейнсторминг, рисование, моделирование, игры-творчества и т.д. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и имеет свои способности и интересы, поэтому важно предоставлять детям возможность выбирать то, что им нравится и что им интересно.

**Выводы.** Таким образом, развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста является важным этапом в их личностном росте. Использование Кроссенса и других методик помогает детям развивать навыки мышления, внимания и памяти, формировать социальную компетентность и успешную адаптацию в обществе. При этом важно учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка и создавать условия для развития его креативности и оригинальности.

**Литература:**

1. Сытина, О.И. К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников [Электронный ресурс] / О.И. Сытина // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 296-297. – URL: <https://moluch.ru/archive/185/47396/> (дата обращения: 2.05.2023)
2. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений [Электронный ресурс] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 109 с. – URL: [https://pedlib.ru/Books/5/0220/5\\_0220-109.shtml#book\\_page\\_top](https://pedlib.ru/Books/5/0220/5_0220-109.shtml#book_page_top) (дата обращения: 3.05.2023)
3. Мунинова, М.Г. Особенности сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] / М.Г. Мунинова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-4. – С. 78. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sformirovannosti-navyuka-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-onr> (дата обращения: 29.04.2023)
4. Осипова, А.И. Мастер-класс «Что такое кроссенс?» [Электронный ресурс] / А.И. Осипова // Урок РФ. – Режим доступа: [https://урок.рф/library/masterklass\\_что\\_такое\\_krossens\\_125335.html](https://урок.рф/library/masterklass_что_такое_krossens_125335.html) (дата обращения: 21.02.2023)

УДК 37.013

**кандидат педагогических наук, доцент Джегистаева Лариса Исаевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Эхаева Раиса Могдановна**

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

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ЕДИНЫХ ПРОГРАММНЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам экологического образования дошкольников. Обосновывается актуальность разработки и внедрения единых программных требований в области экологического образования в период дошкольного детства. Рассматриваются представленные в научной литературе различные методические подходы к экологическому образованию дошкольников, анализируются рекомендации государственных образовательных стандартов в части экологического образования в детских дошкольных учреждениях, приводятся основные направления педагогической работы по экологическому образованию дошкольников, принципы и условия ее эффективности. Особое внимание уделяется необходимости реализации непрерывности и преемственности дошкольного и начального школьного экологического образования.

*Ключевые слова:* экологическое образование, дошкольное образование, экологическая культура, государственные образовательные стандарты, преемственность экологического образования.

*Annotation.* The article is devoted to the issues of environmental education of preschoolers. The relevance of the development and implementation of uniform program requirements in the field of environmental education in the period of preschool childhood is substantiated. Various methodological approaches to the environmental education of preschoolers presented in the scientific literature are considered, the recommendations of state educational standards in terms of environmental education in preschool institutions are analyzed, the main directions of pedagogical work on environmental education of preschoolers, the principles and conditions for its effectiveness are given. Particular attention is paid to implement the continuity and succession of preschool and primary school environmental education.

*Key words:* ecological education, preschool education, ecological culture, state educational standards, continuity of ecological education.

**Введение.** Угроза глобального экологического кризиса, связанного с деятельностью человека, относится к числу наиболее насущных проблем человечества, требующих особого внимания. Во многом решение этой проблемы зависит от личного отношения каждого гражданина к природе и осознания им своей ответственности перед будущим планеты, что определяется, прежде всего, наличием у него естественнонаучных знаний и экологической культуры.

Воспитание экологической культуры следует начинать с самого раннего детства, поэтому ответственность за это возлагается, в первую очередь, на систему образования.

По мнению многих педагогов и психологов [3, 5, 6, 10, 12] дошкольный возраст служит сензитивным периодом для формирования основ экологических знаний и экологической культуры, поскольку возраст 3-7 лет характеризуется любознательностью, эмпатией ко всему живому, естественным стремлением к исследовательской деятельности. В дошкольном возрасте закладываются основы личности ребенка, его ценностные установки, происходит формирование идентичности. Именно поэтому большинство исследователей рекомендуют начинать целенаправленную образовательно-воспитательную работу по формированию экологической культуры в период дошкольного детства.

В системе дошкольного образования в настоящее время происходят процессы переосмысления целевых установок, методических подходов, педагогических методов и средств экологического воспитания и образования дошкольников, формирования у них основ экологической культуры. При множестве существующих программ дошкольного экологического образования, наблюдается острая необходимость в реализации единых требований к экологическому образованию в дошкольных учреждениях в методическом и содержательном плане. В этой связи разработка единых программных требований к системе экологического образования и воспитания в детских дошкольных образовательных учреждениях представляется наиболее актуальной задачей педагогической теории и методологии в области дошкольного образования.

Проблема экологического образования в период дошкольного детства многие годы является одним из актуальных направлений психолого-педагогических исследований, а также исследований естественнонаучных областей научного знания – биологии, географии, химии. По мнению специалистов, предметная сфера экологического образования обладает огромным педагогическим потенциалом, позволяющим поднять систему экологического, гражданского, общекультурного воспитания подрастающего поколения на новый уровень. Кроме того, широкое использование педагогических ресурсов экологического образования призвано способствовать всестороннему развитию личности дошкольника, раскрытию его талантов, интеллектуальному и творческому росту [10, 12].

**Изложение основного материала статьи.** К настоящему времени в теории и практике дошкольного экологического образования в нашей стране накоплен богатый опыт, отраженный в многочисленных научных работах. Вместе с тем, с изменением социокультурных условий, информационной и нормативно-правовой среды имеющийся опыт требует переосмысления, обусловленного поиском новых смыслов, целеполаганий, форм организации и обеспечения образовательно-воспитательного процесса в детских дошкольных учреждениях. Одной из основополагающих задач в этой области является разработка единых программных требований экологического образования в период дошкольного детства.

Сегодня все теоретические и методические разработки в области экологического образования дошкольников можно условно разделить на два основных направления, применяющих различные методические подходы.

Первое направление объединяет информационный, аксиологический, технологический и комплексный подходы, представляющих целью экологического образования формирование различных, относительно автономных, компонентов экологической культуры и предлагающих соответствующие заявленной цели средства и методы экологического образования дошкольников. Среди представителей данного направления можно назвать таких исследователей, как И.И. Комарова [4], Н.Г. Пантелеева [8], Э.П. Печерская [9], С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова [6], Н.Е. Веракса, Э.М. Дорофеева [7] и др.

Второе направление, основанное на системном подходе, исходит из положения о том, что экологическая культура представляет собой комплексное личностное образование, объединяющее ценностные ориентиры и системные естественнонаучные знания, в структуре которого отдельные компоненты формируются и развиваются в тесной

взаимосвязи. Разработке данного направления посвящены работы Т.Е. Быковской [1], В.П. Голованова [3], Т.С. Комаровой [4] и многих других ученых.

Особое место в ряду методических разработок занимает ресурсный подход авторов А.Л. Третьякова, А.С. Москвиной, Т.Е. Быковской, Н.Г. Пантелеевой, Н.Н. Балабас [2, 5, 10], опирающийся на представления о ресурсном потенциале системы дошкольного образования, включающем ресурсы самих образовательных учреждений (человеческие, организационные, методические, материально-технические), ресурсы семьи и общества. Стратегия ресурсного подхода в экологическом дошкольном образовании строится на интеграции различных видов ресурсов в экологически ориентированную образовательно-воспитательную среду детского образовательного учреждения, предполагающую экологизацию всех видов деятельности дошкольников [2].

Внедрение в педагогическую практику детских дошкольных учреждений новых образовательных стандартов вызвало в научно-педагогической среде широкое обсуждение вопросов, касающихся экологического образования. При общей положительной оценке усиления экологического направления в заявленных стандартах дошкольного образования, многие исследователи обратили внимание на ряд проблем, связанных с их практической реализацией в условиях реальных детских садов [6]. Решение проблем связывают с необходимостью создания экологически ориентированной среды в образовательных учреждениях, а также в разработке единых программных требований к дошкольному экологическому образованию и усилению его материальной базы и методической поддержки.

Государственные образовательные стандарты (ФГОС) ориентируют на деятельностный подход в экологическом образовании дошкольников, предусматривающий формирование экологических знаний и экологической культуры в процессе экспериментальной и исследовательской деятельности, соответствующей психолого-педагогическим возрастным особенностям дошкольников. Так, в соответствии с образовательными стандартами экологические представления и знания рекомендуется формировать в процессе различных видов деятельности: игровой (сюжетно-ролевые игры экологической направленности); коммуникативной (взаимодействие воспитанников между собой, с воспитателями и родителями); экспериментально-исследовательской (взаимодействие с природными объектами, постановка элементарных естественнонаучных экспериментов, исследование объектов окружающей среды). Ценностные компоненты экологической культуры в соответствии с рекомендациями ФГОС должны формироваться в процессе продуктивной и трудовой деятельности, знакомства с произведениями искусства, фольклора, художественной литературы, прослушивания музыкальных произведений, практической музыкальной деятельности (пения, игры на музыкальных и инструментальных), творческой деятельности (конструирования, рисования, лепке) в том числе с использованием природных материалов [11].

Таким образом, на основании рекомендаций ФГОС можно сделать выводы, что экологическое образование на дошкольной ступени должно основываться на принципах деятельностного подхода с учетом индивидуальных и психолого-педагогических возрастных особенностей детей в условиях экологически ориентированной образовательно-воспитательной среды детского дошкольного учреждения. При этом разработка и применение единых программных требований призвано способствовать достижению наилучших образовательных результатов в области экологического дошкольного образования.

Направлениями экологического образования детей дошкольного возраста, на которые необходимо опираться при разработке единых программных требований, являются:

- формирование начальных естественнонаучных знаний, лежащих в основе экологической культуры;
- формирование ценностного отношения к природе как личностного образования;
- формирование чувства прекрасного в отношении природы, умения видеть красоту родного края и окружающих живых существ;
- развитие практических навыков взаимодействия с природными объектами в ходе наблюдения, эксперимента, работы по уходу за растениями, животными, трудовой деятельности на прогулке по уборке территории и уходу за цветочными клумбами (лужайкой, садом).

С наибольшей эффективностью перечисленные направления экологического образования реализуются при условии интеграции различных их элементов во все виды деятельности детей в детском саду, а также организации продуктивного взаимодействия с семьей воспитанников.

При реализации экологического образования на всех уровнях особенно важным представляется соблюдение принципа преемственности, предполагающего непрерывность развития экологической культуры и углубление экологических знаний шаг за шагом при переходе на каждую следующую ступень образования. Поступая в начальную школу, дошкольник должен обладать определенным набором знаний и умений, а также личностных качеств, лежащих в основе экологической культуры. В этой связи вопрос согласованности программных требований дошкольного и начального школьного образования выходит на первый план.

Положительная динамика уровня экологических знаний и экологической культуры дошкольников и младших школьников достигается при соблюдении следующих условий:

- согласованность программных требований, содержания и используемых методов экологического образования в условиях дошкольных учреждений и младшей школы;
- соблюдение принципов постепенного усложнения и углубления программного материала на основе уже полученных знаний и сформированных умений;
- перспективная направленность формируемых на данном этапе знаний и умений, используемых методов и форм педагогической работы;
- организация учебного процесса и выбор предметного материала с учетом возрастной специфики воспитанников ДООУ и младших школьников;
- согласованность методической подготовки педагогов дошкольного образования и младшей школы;
- организация эффективного сотрудничества воспитателей дошкольных учреждений, педагогов начального образования и родителей воспитанников в плане экологического воспитания детей;
- привлечение организаций культуры, природоохранных и общественных организаций к экологическому воспитанию дошкольников и младших школьников;
- организация совместных мероприятий и форм экологической просветительской работы с участием детских образовательных учреждений, младшей школы, культурно-просветительских учреждений в рамках экологического образования детей;
- просветительская работа с родителями воспитанников и учащихся, привлечение их к совместной с детьми экологически ориентированной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, разработка и внедрение единых программных требований к экологическому образованию дошкольников с учетом рекомендаций федеральных государственных образовательных стандартов, научно обоснованных методических подходов, принципа непрерывности и преемственности экологического образования и воспитания будет

способствовать формированию экологической культуры дошкольников, как базовой составляющей всесторонне развитой личности.

#### **Литература:**

1. Быковская, Т.Е. Трансформация ценностных ориентаций современной семьи / Т.Е. Быковская // Духовно-нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути решения: матер. науч.-практ. межвузов. конф. – Москва, 2010. – С. 77-81
2. Голованов, В.П. Методологическая стратегия современного дошкольного экологического образования на основе ресурсного подхода / В.П. Голованов, Т.Е. Быковская, Н.Г. Пантелеева, С.Ю. Федорова, А.Л. Третьяков // ПНиО. – 2021. – №1.
3. Голованов, В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства / В.П. Голованов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 160-165
4. Комарова, И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации / И.И. Комарова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 8. – С. 16-25
5. Москвина, А.С. Особенности реализации содержания экологического образования в условиях дошкольной образовательной организации / А.С. Москвина, Т.Е. Быковская, Н.Г. Пантелеева, Н.Н. Балабас, А.Л. Третьяков // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5. – С. 271-288
6. Николаева, С.Н. Экологическое образование для устойчивого развития. Анализ основополагающих нормативных документов / С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 4-12
7. От рождения до школы: инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорوفеевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
8. Пантелеева, Н.Г. Экологические функции деятельности педагога в инновационном пространстве дошкольной образовательной организации / Н.Г. Пантелеева // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2020. – С. 302-313
9. Печерская, Э.П. Первые шаги детей в интернете / Э.П. Печерская, В.Б. Звоновский, Д.Ю. Меркулова, М.Г. Мацкевич, В.А. Плешаков // Социологические исследования. – 2014. – № 12. – С. 74-80
10. Третьяков, А.Л. Развитие экологического образования детей дошкольного возраста в педагогической науке / А.Л. Третьяков // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2019. – №4. – С. 22-29
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#friends>
12. Экологическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / А.Л. Третьяков, Т.Н. Мельников, А.С. Москвина, И.И. Комарова. – М., 2018. – 80 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат технических наук, доцент Дмитренко Галина Александровна**  
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);  
**кандидат технических наук, доцент Емелина Татьяна Николаевна**  
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);  
**старший преподаватель Скоробогатова Татьяна Евгеньевна**  
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

### **ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности применения творческих задач при изучении графических дисциплин. Показано, что их использование значительно повышает мотивацию студентов и является эффективным фактором повышения качества учебного процесса. Приведены рекомендации по применению творческих задач в учебном процессе.

*Ключевые слова:* графические дисциплины, творческие задачи, мотивация.

*Annotation.* The article discusses the features of the application of creative tasks in the study of graphic disciplines. It is shown that their use significantly increases the motivation of students and is an effective factor in improving the quality of the educational process. Recommendations on the application of creative tasks in the educational process are given.

*Key words:* graphic disciplines, creative tasks, motivation.

**Введение.** В настоящее время в образовательных учреждениях все большую роль начинают играть творческие задачи по графическим дисциплинам. Такой подход к обучению позволяет повысить мотивацию студентов, развить их творческий потенциал, а также расширить кругозор в области инженерных наук.

Творческие задачи представляют собой некоторые задания или проекты, которые не имеют четко определенных правил выполнения. Это означает, что студентам предоставляется свобода выбирать методы работы и материалы для достижения конечной цели.

В контексте графических дисциплин такие задания могут быть связаны с созданием различных композиций, моделей объектов или интегрированных решений для определенных проблематик.

Почему использование творческих задач полезно?

Как уже было отмечено выше, использование творческих задач помогает развить способности к самостоятельной работе у студентов. Они должны научиться думать логично и аналитически при выборе стратегии выполнения задания.

Одним из основных преимуществ творческих задач является то, что они могут значительно повысить мотивацию студентов. В отличие от традиционных методов обучения, где учащиеся часто испытывают скучное и однообразное запоминание информации для последующей репродукции ее на экзаменах или зачетах, при использовании творческих задач студенты получают возможность проявить свою индивидуальность и выразительные способности.



Кроме этого, важным аспектом введения таких задач является разработка навыков, необходимых для решения сложных практических проблем в будущей профессиональной деятельности. Студентам предоставляется возможность работать с новыми материалами и форматами работы.

Что может быть достигнуто через использование творческих задач по графическим дисциплинам?

Перечисленные выше причины подтверждают то, что использование творческих задач по графическим дисциплинам можно назвать эффективным фактором повышения качества учебного процесса.

Через такие задания студенты могут развить свои технические навыки по работе с графическими редакторами, а также пополнить кругозор в области искусства. Они научатся принимать эстетически верные решения при выполнении задач, что значительно повышает качество их работы.

Так как все большее акцент делается на интегрированный подход в образовании, то использование творческих задач в сочетании с другими методиками обучения может помочь раскрыть полный потенциал каждого студента.

**Изложение основного материала статьи.** В современном образовании все большее значение приобретает использование творческих задач для повышения качества учебного процесса. В особенности это относится к графическим дисциплинам, так как здесь важную роль играют факторы визуального представления и эстетического оформления материала.

Творческие задачи могут быть различными: это может быть создание трехмерных электронных моделей, разработка логотипа или дизайна сайта, выполнение арт-проекта и т.д. Главное – чтобы они предоставляли возможность студентам проявить свою фантазию и креативность.

Один из ключевых принципов работы с творческими задачами – индивидуализация подхода к каждому студенту. Задания должны соответствовать интересам конкретных людей и способностям каждого из них, что позволяет не только более точно определить потенциал студента, но также помогает ему раскрыть свой талант на полную мощь.

Еще один фактор успешности работы с творческими задачами – это положительное отношение преподавателя к процессу выполнения работ. Преподаватель должен стать наставником для каждого из студентов, помочь им не только определиться со сложностью задания и подобрать необходимые материалы, но также показать основные принципы создания проектов и оказывать методическую помощь по ходу выполнения работы.

Важным моментом является контроль результатов работы. Его можно провести после предъявления готовых работ: детально рассмотреть каждый элемент проекта, выслушать аргументацию авторской концепции и предложить возможности для усовершенствования продукта.

Также следует отметить эффективность использования технологий онлайн-образования для повышения качества учебного процесса в графических дисциплинах. Это позволяет учиться в любом месте и в любое время, получать обратную связь от опытных преподавателей и совершенствоваться дистанционно.

Как видно из вышеизложенного, творческие задачи являются неотъемлемой частью графических дисциплин. Благодаря им студенты развивают свою креативность, получают навыки работы с проектированием различных объектов и формируют художественный вкус. Важным условием успешной реализации таких заданий является индивидуальная работа со студентами по раскрытию их потенциала и контроль результатов выполнения работ.

Творческие задачи по графическим дисциплинам могут быть различными и охватывать широкий спектр тем. Они позволяют студентам рассмотреть материал не только с точки зрения технических аспектов, но и с культурологической, эстетической и философской сторон.

Рассмотрим примеры таких задач:

1. Создание параметрических 3D моделей. Студентам предлагается создать трехмерную модель с использованием возможностей системы КОМПАС-3D. Это может быть модель машиностроительной детали, узла, архитектурного сооружения.

2. Изучение правил вертикальных перспектив. Студентам даются задания на выполнение чертежей зданий различной сложности в вертикальной перспективе (на 3-4 точки). Также может быть предложено выполнить работу по передаче объемности интерьера при использовании данного типа перспективы.

3. Разработка дизайна сайта. Эта задача состоит из двух частей: первая – проектирование информационной структуры сайта, вторая – создание дизайна интерфейса. Это поможет студентам разобраться с принципами организации контента и понять, как это может повлиять на эффективность коммуникации.

4. Создание логотипа для компании. Студентам предлагается создать логотип для вымышленной компании или выбранного продукта с учетом целевой аудитории, конкуренции на рынке, основных характеристик товара/услуги. Это поможет им определиться со стратегиями продвижения бренда в будущем.

5. Оформление рекламного постера. Студенты могут получить задание на создание наглядного рекламного материала для продвижения товара/услуги или культурно-общественных мероприятий (тематические выставки, концерты). Задача заключается не только в отображении информации о предмете рекламы, но и в презентации его имиджевых характеристик.

6. Изучение графического сочинительства. Сочинительство – процесс композиции изобразительных элементов (графическая коллажировка), образующих единую целостность. Существует большое количество техник этого способа работы: лепестковый прием, фотомонтаж и другие методы.

Творческие задачи по графическим дисциплинам помогают студентам не только получить знания технического характера, но и прокачать свой творческий потенциал для успешной работы позже – будь то продукты дизайна, технические чертежи или параметрические трехмерные модели. Каждая из этих заданий имеет целью повысить качество обучения по данной специальности и сформировать умения проектирования высококачественных объектов в соответствии с требованиями клиента при сохранении функциональности предложений.

Исследования, проводимые в области применения творческих задач по графическим дисциплинам показывают высокую эффективность данного метода повышения качества учебного процесса.

Так, в одном из российских университетов было проведено исследование. Участниками исследования стали студенты первого курса специальности "Графический дизайн". Одна контрольная группа продолжала традиционное обучение без использования творческих задач, а другая экспериментальная группа еженедельно выполняла задание на разработку концепции логотипа для определенной компании или услуги. По результатам исследования было выявлено, что экспериментальная группа достигала более высоких результатов в сравнении с контрольной при выполнении практических работ. При этом, не только качество работы у учеников экспериментальной группы оказалось значительно выше, но также количество ошибок и неправильных решений отмечалось меньше.

Другое интересное исследование было проведено на факультете изобразительного искусства одной из университетов США. Участниками стали студенты различных специальностей, которые проходили курс по созданию скетчбуков (специализированных блокнотов для зарисовки эскизов). Одна группа выполняла задания, базирующиеся на творческом подходе – им предлагали рисунки с нестандартным композиционным решением или необычными цветами для

раскрашивания. Вторая группа же получала более обычные задачи. Результаты показали, что у студентов первой группы формировалась значительно больше мотивации к самостоятельному творчеству и экспериментам с материалами. Также они демонстрировали выше прочие результаты при выполнении контрольных работ.

Из всего этого можно заключить, что использование творческих методик в учебном процессе является очень эффективным средством повышения интереса и мотивации к обучению со стороны преподавателей высших учебных заведений. В результате использования творческих задач формируется не только более высокий уровень знаний и навыков, но также развиваются личностные качества студента, что позволяет ему в дальнейшем проявлять больший потенциал при выполнении сложных и нетривиальных заданий.

Применение творческих задач по графическим дисциплинам в учебном процессе является эффективным фактором повышения качества обучения. Однако, для достижения максимальных результатов необходимо следовать определенным рекомендациям.

1. Выбор правильного типа творческой задачи: перед выбором конкретной задачи нужно определить цель и основные требования, которые должна выдерживать работа студента.

2. Подготовка материалов: каждая творческая задача должна содержать подробную инструкцию и все необходимые материалы, чтобы студент мог успешно выполнить её самостоятельно.

3. Разработка методологии оценивания: прежде чем начинать использование техники "задание-сдача", наставник должен подготовить стратегии оценивания касательно положительных аспектов проекта – это позволяет всесторонне изучить степень усвоения материала.

4. Вариативность: эффективная техника – использование разнообразных заданий, позволяющих более точно отслеживать прогресс каждого студента и помочь ему в зоне его слабых мест.

5. Стимуляция конкуренции: чтобы ученики были настойчивыми и целеустремленными, можно проводить конкурсы среди групп для выполнения определённой работы (например, лучшая работа недели).

6. Организация дополнительного времени для задач: дополнительное время или перерыв между программами может быть также полезным для техники "задание-сдача", поскольку это дает возможность подавлять ошибки или получать новые идеи касательно качества своей работы.

7. Создайте атмосферу командной работы в группе; желание достигать общей цели всегда оказывается полезным при решении любых задач. Таким образом, использование творческой методологии в процессе обучения графическому дизайну является не только эффективным инструментом повышения качества знания представляемого материала, но и позволяет развивать у студентов такие качества как настойчивость, целеустремленность и творческий подход в решении задач.

**Выводы.** Выводы, которые можно сделать на основе рассмотрения творческих задач по графическим дисциплинам как фактора повышения качества учебного процесса, ясны и очевидны.

Во-первых, использование таких задач помогает студентам лучше усваивать материал и развивать свое творческое мышление. Они могут применять полученные знания в практике и экспериментировать с ними.

Во-вторых, такие методы обучения способствуют формированию навыков самостоятельной работы. Студент принимает активное участие в процессе обучения и отделяет свой труд от чужого или уже готового материала.

Наконец, использование творческих задач по графическим дисциплинам может помочь преподавателю организовать более интересный и эффективный урок для студента. Разнообразные типы работ предложены для выполнения на последующих этапах образовательного процесса: через индивидуальную работу или командную работу можем выяснять потребности каждого из студентов.

Также необходимо отметить, что использование творческих задач может стать еще одним фактором повышения мотивации учебного процесса. Студенту будет приятно видеть свои результаты и полученные знания в графической дисциплине.

Тем не менее, так же важно иметь определенный баланс между классическим синтезом информации и новаторским подходом к обучению. Преподаватель должен оценивать каждый случай по-особому и выбирать наилучший метод для своих конкретных целей.

#### **Литература:**

1. Дмитренко, Г.А. Мультимедийные средства обучения при изучении начертательной геометрии / Г.А. Дмитренко, Т.Е. Скоробогатова, Т.Д. Куприянов // Электронные образовательные технологии: решения, проблемы, перспективы. – 2019. – С. 84-88

2. Дмитренко, Г.А. Особенности дистанционного преподавания начертательной геометрии / Г.А. Дмитренко, Т.Н. Емелина, Т.Е. Скоробогатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 100-102

3. Боресков, А.В. Основы компьютерной графики : учебник и практикум для вузов / А.В. Боресков, Е.В. Шикин. – Москва: Издательство Юрайт. – 2023. – 219 с.

4. Лызлов, А.Н. Начертательная геометрия. Задачи и решения: учебное пособие / А.Н. Лызлов, М.В. Ракитская, Д.Е. Тихонов-Бугров. – Санкт-Петербург: Лань. – 2021. – 96 с.

5. Басов, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басов. – Ростов н/Д: Феникс. – 2000. – 416 с.

6. Филатова, Я.Ю. Специфика формирования графического образа на занятиях по учебной дисциплине "проектирование в графическом дизайне" у студентов / Я.Ю. Филатова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – №2. – С. 184-191

**Педагогика**

**УДК 378.14**

**кандидат педагогических наук, доцент Дубцова Марина Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

### **ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К РЕЙТИНГОВОМУ ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме подготовки магистрантов – будущих учителей географии к оценочной деятельности. Оценивание результатов обучения (предметных, метапредметных, личностных) сегодня приобретает особую актуальность в связи с изменением стратегии школьного обучения. Обучающимся необходимо видеть результаты собственной учебной деятельности. Традиционная же система оценивания не способствует формированию их адекватной самооценки. Она не всегда направлена на поддержание учебной мотивации школьников. В связи с этим необходим поиск и

реализация наиболее современных оценочных технологий. Одной из них является рейтинговая технология. Она отличается открытостью, объективностью, возможностью для обучающегося спланировать собственный результат в виде итоговой отметки, поддерживает познавательную активность. В этой связи будущим учителям с целью стимулирования личностного потенциала школьников и достижения высоких результатов обучения необходимо овладение современными оценочными технологиями.

*Ключевые слова:* рейтинг, рейтинговое оценивание, предметные, метапредметные, личностные результаты обучения, обучающийся, магистрант, компетенция.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of preparing undergraduates – future geography teachers for evaluation activities. Evaluation of learning outcomes (subject, meta-subject, personal) is becoming particularly relevant today due to the change in the strategy of school education. Students need to see the results of their own educational activities. The traditional assessment system does not contribute to the formation of their adequate self-esteem. It is not always aimed at maintaining the educational motivation of schoolchildren. In this regard, it is necessary to search for and implement the most modern evaluation technologies. One of them is rating technology. It is characterized by openness, objectivity, the ability for the student to plan his own result in the form of a final mark, supports cognitive activity. In this regard, future teachers need to master modern assessment technologies in order to stimulate the personal potential of schoolchildren and achieve high learning outcomes.

*Key words:* rating, rating assessment, subject, meta-subject, personal learning outcomes, student, undergraduate, competence.

**Введение.** Проблема оценивания образовательных достижений обучающихся в современных условиях приобретает особую актуальность, что связано, прежде всего, с вопросами мотивации обучения и объективности оценивания. Внедрение современных педагогических технологий развивающего и личностно – ориентированного обучения в школе, изменение стратегии обучения, общественный запрос на профилизацию школы с целью реализации школьниками своих способностей, интересов, жизненных планов потребовали реализации и более современных технологий оценивания результатов обучения. Высокая результативность обучения может быть достигнута тогда, когда стимулируется личностный потенциал обучающихся, а сами обучающиеся всегда имеют возможность видеть результаты собственной учебной деятельности, судить об уровне своих знаний и умений, представлять свои недочеты [3]. Существующая ныне четырёхбалльная система оценивания далеко не всегда направлена на объективное измерение и оценивание образовательных результатов школьников, их педагогическую поддержку, не способствует индивидуализации обучения, развитию способностей к самоконтролю результатов обучения, определению вектора дальнейших усилий. По мнению ряда ученых, она носит формальный характер и направлена на накопление оценок, которые оторваны от реального процесса усвоения содержания учебных дисциплин [7]. В этой связи реализация рейтинговой технологии как одной из современных при оценивании результатов обучения, отражающей объективные возможности обучающихся и стимулирующей их познавательную активность, представляется целесообразной.

**Изложение основного материала статьи.** Понятие «рейтинг» в переводе означает «оценка», «оценивание». Согласно Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, «рейтинг – показатель популярности какого-нибудь лица, а также фильма, представления, периодического издания, степень такой популярности» [6]. В.С. Аванесов применительно к системе образования считает, что рейтинг представляет собой научно - обоснованный контроль знаний и одновременно учебный процесс в целом [1].

Рейтинговая система оценивания – это совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата для обработки информации по качественным и количественным показателям учебной деятельности обучающихся, что позволяет присвоить персональный рейтинг каждому из них в рамках определенной учебной дисциплины. Согласно И.Р. Павловой, рейтинговая система - накопительная, многобалльная система оценивания, направленная на дифференциацию уровня результатов обучения школьников [7]. В более простом варианте рейтинг - последовательное суммирование баллов, набранных обучающимся по учебной дисциплине в течение некоторого периода за выполнение текущих видов учебной деятельности (например, в рамках изучения школьной географии, это различные виды практических работ, в том числе, с контурной картой, географическая номенклатура, составление плана параграфа, географический диктант, устный опрос, сопряженный анализ карт, подготовка теоретического сообщения и др.), а также за регулярно проводимые контрольные мероприятия (уплотненный опрос, контрольная работа, контрольное тестирование и др.). Цель рейтинговой системы применительно к образовательному процессу – создание условий для активизации познавательной деятельности обучающихся, реализации индивидуального подхода, учебной мотивации посредством систематического оценивания в соответствии с реальными образовательными результатами.

В отличие от традиционной рейтинговая отметка складывается из абсолютно всех видов учебной деятельности обучающегося. В рейтинг также может быть включена не только учебная (урочная и внеурочная), но и внеучебная деятельность, как, например, участие в предметных олимпиадах разного уровня, конкурсах, научных и социально значимых мероприятиях, общественно полезной деятельности, если данные виды деятельности способствуют формированию результатов обучения по дисциплине [8].

Рейтинговое оценивание даёт значительные преимущества как для обучающихся, так и для педагога. У обучающихся появляется возможность планировать свои образовательные результаты, сознательно подходить к их достижению, проводить самодиагностику, выбирать стратегию деятельности, сравнивать собственный результат с результатом других. Исключается возможность получения случайной отметки вследствие систематичности оценочного процесса. Это особенно актуально на средней и старшей ступени школьного образования. Педагогу рейтинговая система позволяет ориентироваться в значительной степени на текущий контроль успеваемости, дифференцировать значимость отметок, которые получены за различные виды учебных работ, своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по предмету, проводить сравнительный анализ качества подготовки обучающихся, объективно определять итоговую отметку по дисциплине. Вместе с тем, проектирование рейтинговой системы требует от педагога значительных усилий и больших временных затрат. Это связано с чётким планированием и структурированием подлежащего оценке учебного материала в соответствии со спецификой дисциплины, адекватным распределением рейтинговых баллов за виды учебной деятельности, организацией разнообразных видов контроля, разработкой рейтингового регламента, системы поощрений, доведение до сведения обучающихся и родителей и др. Поскольку школа остаётся в рамках четырёхбалльной системы, необходимо также соотнесение с ней набранных обучающимся рейтинговых баллов и др. [2; 4; 5].

Рейтинговая система оценивания достаточно широко применяется в среднем профессиональном и высшем образовании с целью повышения его качества. В этом можно убедиться, знакомясь с многочисленными научными исследованиями. Однако реализация её в школе в связи со стандартизацией школьного образования, по мнению учителей – практиков, реализующих данную систему, исследователей, также является весьма эффективной. Об этом свидетельствует широко представляемый в открытых источниках опыт педагогов. Ими отмечается также психологическая комфортность данной системы по сравнению с традиционной системой оценивания. Педагоги и исследователи сходятся во мнении, что

современной школе необходима обновлённая система оценивания и в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего и среднего общего образования, где рейтинговая система является одним из инструментов оценивания результатов обучения. Обновленные ФГОС нацелены, главным образом, на получение нового опыта в каждой предметной области и умение применять полученные знания на практике.

Согласно обновленным (как и предыдущим) ФГОС, результаты обучения школьников структурируются по ключевым задачам общего образования и подразделяются на предметные, метапредметные и личностные результаты. К предметным результатам относится освоение школьниками научных знаний, умений, способов действий, закономерностей, которые являются специфическими для соответствующей учебной дисциплины, владение терминологией, методами. Освоение междисциплинарных понятий, универсальных учебных действий и их использование в учебной и познавательной деятельности относится к метапредметным результатам обучения школьников. Личностные результаты обучения – это готовность школьника к саморазвитию и личностному самоопределению, определенный уровень сформированности его познавательной самостоятельности и активности.

Согласно основной профессиональной образовательной программе подготовки магистрантов географической направленности в перечень основных задач профессиональной деятельности выпускника магистратуры входят следующие. Педагогический тип задач профессиональной деятельности будущих учителей включает реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС, организацию учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов. Методический тип задач включает методическое сопровождение достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, создание условий для стимулирования интереса обучающихся к изучению географии. Согласно проектному типу задач профессиональной деятельности выпускнику магистратуры необходимо уметь проектировать программы, содержание, средства, технологии обучения для среднего общего образования. Таким образом, подготовка магистрантов к рейтинговому оцениванию результатов обучения географии школьников в целом соотносится с основными задачами профессиональной деятельности выпускника. Данная подготовка осуществляется в рамках нескольких учебных дисциплин учебного плана, в том числе, учебной дисциплины «Современные средства педагогических измерений в географии» (раздел «Теоретические основы измерений в образовании»). Учебная дисциплина участвует в формировании как универсальных, так и общепрофессиональных компетенций согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). В рамках подготовки магистрантов к рейтинговому оцениванию результатов обучения остановимся на компетенции ОПК – 5. Дескрипторами общепрофессиональной компетенции ОПК – 5 способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении применительно к данной учебной дисциплине [9], являются:

- знать способы, методы разработки и реализации программ мониторинга образовательных результатов и программ по преодолению трудностей в обучении в географическом образовании, выявленных при диагностировании результатов обучения;

- уметь разрабатывать программы мониторинга образовательных результатов обучающихся в области географического образования; использовать современные способы диагностики и мониторинга образовательных результатов;

- владеть навыками регулярного отслеживания результатов освоения образовательной программы обучающимися.

Дескрипторами профессиональной компетенции ПК – 4 – способен осуществлять проектирование учебно-методических материалов для среднего общего образования, сформулированной вузом, являются следующие:

- знать требования к проектированию и использованию учебно-методических материалов для среднего общего образования при осуществлении педагогических измерений по географии;

- уметь проектировать содержание учебно-методических материалов для среднего общего образования для осуществления педагогических измерений по географии;

- владеть навыками осуществления деятельности по внедрению и использованию учебно-методических материалов для среднего общего образования для осуществления педагогических измерений по географии.

Таким образом, поскольку реализация рейтинговой системы оценивания позволяет осуществлять мониторинг результатов обучения и своевременно вносить коррективы в процесс обучения, а также предполагает проектирование учебно-методических материалов для среднего общего образования, подготовка магистрантов к рейтинговому оцениванию в полной мере способствует формированию указанных компетенций.

При изучении раздела «Теоретические основы измерений в образовании» студентам предусмотрена учебная деятельность, связанная с моделированием рейтинговой системы оценивания результатов обучения школьников при обучении географии (на примере одного из разделов любого школьного курса географии). Процессу моделирования предшествует лекционный материал, проведение семинарского занятия на тему «Модели рейтинговой системы оценивания, используемые в системе образования». Студентами осуществляется поиск в различных источниках представляемого педагогами и исследователями опыта реализации различных моделей рейтинговой системы применительно к школьному образованию, в том числе, географическому, анализ, обсуждение и обобщение данного опыта, выявление его положительных и отрицательных сторон, возможностей интеграции рейтинговой и традиционной систем оценивания.

Магистранты географической направленности, обучающиеся в Забайкальском государственном университете, достаточно хорошо знакомы с рейтинговой системой оценивания, поскольку их собственные образовательные достижения оцениваются в рамках этой же системы. Им знакомы основные ее принципы. Поэтому проектирование собственных моделей рейтингового оценивания результатов обучения школьников с целью их применения в будущей профессиональной деятельности студентами основывается, в том числе, и на имеющейся у них знаниевой базе.

Моделирование студентами осуществляется в соответствии с определенными этапами. Они включают выбор раздела одного из курсов школьной географии, изучение его содержания и разделение на смысловые блоки, проектирование видов учебной деятельности (урочной и внеурочной), которые будут оцениваться, определение нормативных баллов, составление оценочной шкалы с учетом требований к знаниям и умениям, шкалы перевода набранной суммы баллов в четырехбалльную шкалу оценивания. Наиболее важный и сложный этап данной работы – определение и описание критериев оценивания всех видов учебной деятельности школьников, сформированности универсальных учебных действий и др. При разработке собственной модели рейтингового оценивания большое значение имеет проектирование студентами рейтингового регламента, который представляет собой свод правил и положений, на основе которых организуется процесс оценивания.

При моделировании студентам необходимо руководствоваться технологическими и дидактическими требованиями к проектированию учебных заданий, которые будут оцениваться рейтинговыми баллами, качеству тестовых и других контрольно-измерительных материалов, предназначенных для контрольных мероприятий, а также принципами учёта образовательных достижений школьников. Спроектированные модели рейтинговой системы оценивания студентами представляются на учебном занятии, обсуждаются. Происходит обмен мнениями, высказываются пожелания. Такой компетентно ориентированный вид учебной деятельности даёт возможность будущим учителям приблизиться к будущей профессиональной деятельности, активно воспроизводить её отдельные функции, помогает в усвоении

определённых ее навыков, формированию проектных и диагностических умений, что соотносится с формируемыми компетенциями. Разработанные модели рейтинговых систем оценивания или отдельные их элементы студентами апробируются в период прохождения педагогической практики в школе.

Изучение темы завершается подготовкой эссе на одну из тем: «Решает ли рейтинговая система проблему объективности оценивания результатов обучения школьников?», «Является ли рейтинговая система оценивания элементом управления качеством обучения в школе?».

**Выводы.** В условиях стандартизации школьного образования, его профилизации, личностно – ориентированного подхода к обучению на современном этапе актуальность адекватного оценивания результатов обучения школьников возрастает. При этом традиционная система оценивания далеко не всегда дает педагогу нужные рычаги для поддержания учебной мотивации школьников, дифференциации значимости получаемых отметок, достижения более высокой результативности обучения, а школьнику – возможности увидеть результаты собственной учебной деятельности, понимания реального уровня своих знаний и умений, что особенно важно для старшеклассников. Эти и многие другие факторы приводят к необходимости реализации в школе наряду с традиционной технологией оценивания более современных оценочных технологий, одной из которых является рейтинговая технология, отличающаяся открытостью, возможностью качественно и количественно оценить предметные и метапредметные результаты обучения школьника, стимулировать его личностный потенциал, отслеживать динамику результатов. Для обучающихся – это, прежде всего, возможность планировать свой результат, управлять собственной образовательной деятельностью, лично осуществлять выбор уровня освоения учебной дисциплины. Таким образом, правильный выбор педагогом оценочной стратегии ведёт в конечном итоге к повышению качества обучения школьников. Поэтому будущим учителям еще на этапе их обучения в вузе необходимо овладение умениями моделирования современных оценочных технологий, их апробации, что соотносится с основными задачами профессиональной деятельности выпускника магистратуры, определенными в основной профессиональной образовательной программе, и формируемыми общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

#### **Литература:**

1. Аванесов, В.С. Знания как предмет педагогического измерения / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2005. – № 3. – С. 57-67
2. Григораш, О.В. Методика оценки качества подготовки обучающихся / О.В. Григораш, А.Л. Федоренко, Н.А. Багута // Вестник науки. – 2022. – № 13. – С. 108-116
3. Игнатьева, Н.Н. Опыт использования балльно-рейтинговой системы оценивания: мнения и перспективы / Н.Н. Игнатьева, Л.В. Михайлюков // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 6. – С. 4-8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-ballno-reytingovoy-sistemy-otsenivaniya-mneniya-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 22.06.23)
4. Комлев, А.В. Формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Комлев Александр Валерьевич. – Волгоград, 2015. – 235 с. – URL: [https://www.vgpu.org/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya\\_omleva\\_av\\_2015\\_06\\_18.pdf](https://www.vgpu.org/sites/default/files/disfiles/dissertations/dissertaciya_omleva_av_2015_06_18.pdf) (дата обращения: 11.06.23)
5. Кирк, Я.Г. Модель расчета балльно-рейтинговой системы оценивания по дисциплине / Я.Г. Кирк, Е.В. Кулинская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Том 4. – Выпуск 3. – С. 39-45
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Павлова, И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки качества естественнонаучной подготовки учащихся профильных школ и студентов ССУЗ: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлова Ирина Равильевна. – Казань, 2007. – 23 с. – URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-reytingovaya-sistema-kontrolya-i-otsenki-kachestva-estestvennonauchnoy-podgotovki-uchaschihsya-profilnyh-shkol-i-studento> (дата обращения: 14.05.23)
8. Паринава, Г.К. Формирование успешности учащихся средствами рейтингового контроля / Г.К. Паринава, Н.Ю. Гришина // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 94-99
9. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и уровню высшего образования – магистратура (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126). – URL: <https://base.garant.ru/71897874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения 01.06.2023)

**Педагогика**

**УДК 378.14.015.62**

**кандидат филологических наук, доцент Емельянова Маргарита Валентиновна**  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);  
**кандидат географических наук, доцент Архипов Александр Владимирович**  
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский  
Московский государственный строительный университет» (г. Москва);  
**кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна**  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары)

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Статья представляет собой авторский взгляд на использование коммуникативного подхода при изучении китайского языка. Когда мы спрашиваем наших обучающимся о цели изучения китайского языка, они отвечают нам, что хотят уметь разговаривать на языке, – следовательно, учебный процесс должен строиться так, чтобы главной целью преподавания языка было владение разговорной речью. Понимание культуры важно при использовании коммуникативного подхода, потому что изучение языка связано с такими культурными продуктами, как ценности и убеждения, поэтому основное внимание в коммуникативном подходе уделяется тому, какой культуре следует обучать и когда. В случае с китайским языком учащиеся привыкают к познанию культуры с помощью чтения сказок и метода ключевых слов. Народные сказки идеально подходят для изучения, потому что они были написаны для того, чтобы учить детей морали. Адаптированные тексты сказок лингвистически менее сложны, чем аутентичные тексты. Наконец, для того, чтобы по-настоящему понять другую культуру, важно взаимодействовать с ее представителями. На нашем факультете у студентов есть прекрасная возможность познакомиться с целевой культурой, потому что занятия по китайскому языку ведет

преподаватель из Китая и, в частности, занятия по практическому курсу китайского языка основаны на разговорных темах, которые представляют интерес для русскоязычных обучающихся. По окончании обучения основным источником лингвистических и культурных знаний для наших обучающихся станет чтение, поэтому на факультете мы готовим их к тому, чтобы они стали успешными читателями. Коммуникативный подход предоставляет возможности для развития языковых навыков посредством общения, которое можно определить, как выражение и согласование смысла в данной ситуации. Благодаря коммуникативному подходу студенты овладевают языком и навыками, которые могут быть применены в реальных жизненных ситуациях.

*Ключевые слова:* коммуникативный подход, китайский язык, культура, коммуникативная компетентность, языковой навык.

*Annotation.* The article is the author's take on using a communicative approach when learning Chinese. When being asked about their purpose of studying Chinese our students simply answer they want to speak Chinese. Therefore, the educational process should be aimed at mastering spoken language. Understanding culture is important in language learning because language learning is based on cultural products such as values and beliefs. Therefore, the main attention in the communicative approach is paid to what culture should be taught and when. In the case of Chinese, students get used to knowing culture by means of reading tales, the method of keywords and language partners. Folk tales are ideal for learning as they were written to teach morality to children, and thus they are less linguistically demanding than other authentic texts. Finally, in order to truly understand another culture, it is extremely important that students have the opportunity to interact with its representatives. At our faculty, students have an excellent opportunity to get acquainted with the target culture, because Chinese language classes are taught by a teacher from China and, in particular, Chinese classes are based on conversational topics that are of interest to Russian-speaking students. As soon as students graduate from our faculty, the main source of their linguistic and cultural knowledge will be reading, so at the faculty we prepare them to become successful readers. The communicative approach provides opportunities for developing language skills through communication, which means expression and coordination of a meaning in a given situation. Thanks to the communicative approach, students master the language and skills that can be applied in real life situations.

*Key words:* communicative approach, Chinese language, culture, communicative competence, language skill.

**Введение.** Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что существует разница в преподавании китайского, французского, испанского и английского языков. На факультете иностранных языков Чувашского государственного университета китайский язык преподается с 2021 года. Роль преподавателя иностранного языка особенно важна на таком (начальном) этапе, поскольку именно первые годы преподавания наиболее сложны. Найти способ достучаться до студентов, помочь им понять, о чем идет речь, и сделать контент интересным на начальном уровне – задача непростая. Успешное овладение иностранным языком зависит от увлеченности и веры в студентов, так как увлеченные преподаватели найдут способ помочь своим ученикам учиться: если преподаватель считает, что язык слишком сложен, а обучающиеся могут выполнять задания только на определенном уровне, это именно то, что ученик будет делать, – и наоборот, если преподаватель верит, что его ученики достигнут успеха, то вполне возможно, что они его добьются. Преподаватель играет очень деликатную роль: учащиеся всех уровней – от первого класса школы до аспиранта, выходящего на защиту диссертации – обращаются к своему преподавателю, учителю как к источнику знаний или как к эксперту в своей области [1]. Веря в способности обучающихся, преподаватели наделяют их силой своей уверенности.

**Изложение основного материала статьи.** Реальность для большинства преподавателей иностранных языков такова, что существует ограниченное количество аудиторного времени для изучения бесконечного объема материала, и в начале каждого учебного года нам кажется, что в планировании учебных занятий не хватает количества часов: хочется взять устные темы по проблемам молодежи, политике, религии, современный сленг, нельзя упустить грамматику, а в случае с китайским языком очень важна графика (порядок черт). Занятия по практическому курсу китайского языка обычно начинаются с повторения текста за преподавателем для отработки фонетики и новых слов, затем индивидуальное чтение небольшого текста, выполнение упражнений по грамматике. Такая методика закладывает базовые знания, но одновременно она ограничивает самовыражение, обсуждение, так как сводится к упражнениям и ответам на вопросы преподавателей.

Чтобы решить, как и чему учить, преподаватели иностранных языков должны учитывать цели своих учеников и реальность достижения этих целей. Когда мы задаем нашим обучающимся простой вопрос «С какой целью вы выбрали для изучения китайский язык?», они так же просто отвечают нам, что хотят разговаривать на языке. Следовательно, учебный процесс должен строиться так, чтобы главной целью преподавания языка было владение разговорной речью. Достижение этой цели требует развития социокультурной, стилистической и коммуникативной компетентности учащегося [2]. В дополнение к развитию этих компетенций преподаватели иностранных языков должны также учитывать интересы и когнитивные способности учащихся. На нашем факультете достижение этой цели основано на коммуникативном подходе, интеграции культуры в процесс обучения, развитии навыков грамотности и использовании мультимедийных технологий. Коммуникативный подход основан на принципе, согласно которому акцент делается на точности смысла, а не на точности произношения или грамматики [5] и занятия разрабатываются с целью научить студентов тому, что им необходимо знать для достижения конкретной коммуникативной цели, которая может возникнуть в повседневной ситуации (например, при заказе в ресторане или обсуждении жилья с агентом по недвижимости), и на этих занятиях обучающиеся должны быть обеспечены необходимыми инструментами (списки лексик и словари, учебники по грамматике, технические средства обучения, культурные ориентиры при выборе устных тем и т.д.). Чтобы максимально усвоить материал, используются упражнения, которые требуют от них не только понимания сообщения, но и обращения внимания на форму. Например, при изучении темы «Мой дом» на экран сначала выводится картинка дома, затем более детальные картинки (фотографии), чтобы описать количество, размер и типы комнат в доме. Обучающиеся слушают текст о доме, смотрят на экран и записывают ключевые слова. Вводная информация должна быть наглядной и значимой для обучающегося – следовательно, преподаватель может говорить медленно, используя язык тела и изображения. После этого они принимают участие в обсуждении, в котором они должны использовать записанную ими информацию. Обсуждение включает в себя вопросы для понимания, а также задания на более высоком когнитивном уровне (в случае с темой «Мой дом»: сделать вывод о материальном положении владельца дома, о его принадлежности к определенной религии, культуре). Обсуждение, которое проводится в группе, ведет обучающихся к обработке только что полученной информации. От преподавателя же требуется не просто говорить на изучаемом языке, но сделать так, чтобы вводимая информация максимально напоминала реальный разговор [2] (обучающиеся вряд ли окажутся в ситуации, которая начинается со слов «Я собираюсь рассказать вам о своем доме»), поэтому и преподаватель может начать с того, как эта ситуация выглядит в реальной жизни, например, «Как же мне надоела моя квартира. Кухня слишком маленькая» (выражение чувств – это тоже описание, но в коммуникативной манере, и такие простые детали готовят обучающихся к настоящим жизненным беседам). Таким образом, коммуникативный подход направлен на содержательный обмен информацией и ориентирован на обучающегося. Выполнение заданий в соответствии с коммуникативным подходом подготавливает учащихся к общению в реальной жизни, поскольку эти задания

руководствуются коммуникативными целями, а не грамматическими понятиями (трудно представить ситуацию, чтобы, познакомившись с иностранцами, наши обучающиеся попросили их описать грамматические структуры, скорее, они попросили бы их описать свой дом).

Взаимодействие между обучающимися и преподавателем является фундаментальным компонентом коммуникативного подхода, поскольку в изучении языка необходимо согласование смысла, для чего учащиеся могут попросить преподавателя повторить или разъяснить некоторые моменты.

Понимание культуры важно в изучении языка, потому что язык не может быть отделен от мышления, а оно основано на таких культурных продуктах, как ценности и верования. Поэтому основное внимание при коммуникативном подходе уделяется тому, какую культуру надо преподавать и когда. Мы стремимся к тому, чтобы наши обучающиеся не только имели представление о культуре стран, язык которых они изучают, но и были способны смотреть на мир с точки зрения другой культуры, то есть были бы культурно восприимчивыми, не отрицали реальность культурных различий и могли к ним адаптироваться. Ведь вполне возможно, что многие из наших обучающихся никогда не поедут за границу, но знания о культуре иноязычного общества окажутся полезными при общении не только с носителями изучаемого языка, но и с иностранными обучающимися, количество которых в нашем вузе растет [4] (возвращаясь к теме «Мой дом»: мы провели занятие по аренде квартиры, на котором наши обучающиеся из Киргизии представили возможности поиска квартир с использованием аутентичных сайтов; после занятия наши российские обучающиеся выразили удивление дороговизной жилья, они представляли себе Киргизию как очень дешевую страну). Можно увидеть мнения, что, если обучающиеся общаются на изучаемом языке, они усвоят и культуры страны изучаемого языка. Однако, по нашему опыту, обучающиеся часто ориентируются в коммуникативной деятельности, используя культурные концепции из своего родного языка. Поэтому крайне важно, чтобы преподаватели искали возможности не только привнести культуру в группу, но и проиллюстрировать роль и важность культуры в общении. Какой культуре следует обучать? Поскольку культура – это широкая и многогранная тема, может быть трудно определить, какие аспекты преподавать. Любые традиции, установок, ритуалы, верования, модели поведения, которые уникальны и имеют решающее значение в языковом развитии, могут рассматриваться как часть культуры, которую нужно преподавать обучающимся. В случае с преподаванием китайского языка знакомство с культурой происходит с помощью рассказывания сказок, метода ключевых слов и языковых партнеров. Народные сказки идеально подходят для повествования, потому что они были написаны, чтобы преподавать детям уроки морали, и, таким образом, они менее требовательны с лингвистической точки зрения, чем другие аутентичные тексты. Кроме того, они дают представление о вере и мышлении народа, язык которого изучается. С помощью картинок, выводимых на экран, обеспечивается поток мысленных образов, которые помогают обучающимся придавать значение и функции звуковым формам, которые они слышат. В методе использования ключевых слов преподаватель выделяет и развивает слова, имеющие культурную значимость. Такой метод особенно важен при изучении китайского языка где многие слова имеют сильное культурное значение (搞关系 / система отношений в обществе, блат; 缘分 / предопределение; 小吃 / дословно: «маленькая еда»), во время занятия преподаватель привлекает внимание к таким словам, показывая их на экране, дает им определение и приводит примеры их различного использования в реальных жизненных ситуациях, часто в форме личного опыта. Внимание к таким культурно-определяющим словам важно, потому что учебники обычно дают просто перевод, и преподаватель становится единственным источником для расширения значения таких слов. С помощью метода ключевых слов обучающиеся изучают практическое применение того, как взаимодействовать в китайском обществе. На наш взгляд, аутентичные тексты сказок лингвистически более сложны (больше причинно-следственных связей, отрицательных временных связей и т.д.), адаптированные тексты обеспечивают достаточное для усвоения языка лингвистическое разнообразие: использование более частых, знакомых слов в упрощенных текстах позволяет обрабатывать их быстрее, чем неадаптированные тексты, поэтому упрощенные тексты более полезны в изучении китайского языка. Как только обучающиеся окончат наш факультет, главным источником их лингвистических и культурных знаний станет чтение, поэтому на факультете мы готовим их к тому, чтобы они стали успешными читателями. Для овладения китайским языком чтение особенно важно из-за большого количества омофонов, которые различимы только по графической форме, а обучающимся приходится работать не только над увеличением своего словарного запаса, но также быстро и точно распознавать символы). Главные навыки в обучении чтению на китайском языке – это умение распознавать ключи в иероглифах и сегментация символов, образующих слова, так как в китайском языке нет пробелов перерывов между словами. С целью обучения чтению на занятиях используются одноминутные тесты на чтение, чтобы измерить скорость и точность распознавания символов. Если обучающиеся видят иероглифы только в словаре, скорость и точность различения ключей низкая. Чтобы уметь быстро и точно распознавать символ в строке, обучающиеся должны видеть символы в различных контекстах. Наконец, чтобы по-настоящему понять другую культуру, крайне важно, чтобы у студентов была возможность взаимодействовать с ее представителями. Так, в официальном аккаунте нашего факультета мы провели опрос, который показал, что общение наших обучающихся с иностранными обучающимися начинается с общей информации, через какое-то время они начинают интересоваться событиями в личной жизни друг друга (дни рождения, семьи, праздники), затем переходят к истории и текущей ситуации в странах – следовательно, именно эти темы помогают обучающимся лучше понять культуру. На нашем факультете обучающиеся имеют отличную возможность познакомиться с целевой культурой, потому что занятия по китайскому языку ведет преподаватель из КНР и, в частности, занятия по практическому курсу китайского языка основываются на разговорных темах, которые представляют интерес именно для русскоязычных обучающихся. Несомненно, что такой взгляд на культуру – лишь начальный этап, наши обучающиеся стремятся научиться говорить и действовать через глубокое понимание китайской культуры.

**Выводы.** Язык изучают с помощью объяснений, но овладевают языком посредством его использования. Преподаватели нашего факультета стремятся отойти от практических занятий, ориентированных на учителя, и перейти к занятиям, ориентированным на обучающегося. Обучающиеся, как правило, стремятся научиться разговаривать на языке, однако большая часть информации, которую они получают, особенно на начальном этапе, поступает через письменный текст (учебник), который надо прочитать. В изучении китайского языка коммуникативный подход предоставляет возможности для развития языковых навыков посредством общения, которое можно определить как выражение и согласование смысла в данной ситуации. Благодаря коммуникативному подходу обучающиеся овладевают языком и навыками, которые могут быть применены в реальных жизненных ситуациях.

#### Литература:

1. Емельянова, М.В. Новый этап в преподавании китайского языка в Чувашском госуниверситете / М.В. Емельянова, Е.Л. Николаев // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2016. – С. 122-126
2. Кириллова, Н.В. Реализация компетентностного подхода в профессиональном лингвообразовании студентов гуманитарных специальностей / Н.В. Кириллова, Е.Л. Зайцева // Высшая школа России перед вызовами современности:

перспективы развития. Материалы VII Международной учебно-методической конференции. под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2015. – С. 144-148

3. Кириллова, Н.В. Системный подход к интенсивному обучению иностранному языку / Н.В. Кириллова, Е.Л. Зайцева, А.А. Пушкин // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы. Материалы VIII Международной учебно-методической конференции под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – 2016. – С. 135-139

4. Университет сегодня – 55 лет Чувашскому государственному университету: сайт. – 2022. – URL <https://55.chuvsu.ru/> (дата обращения: 01.03.2023)

5. Paesani, K. A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching / Kate Paesani, Heather Willis Allen, Beatrice Dupuy, Judith E. Liskin-Gasparro, Manel E Lacorte. – Pearson, 2015, 320 pages.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой кафедры теории и методики образовательной деятельности Емельянова Ирина Евгеньевна**  
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);  
**доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Базаева Фатима Умаровна**  
ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Позднякова Ирина Робертовна**  
ФБГОУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизолятор)

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

*Аннотация.* Исследуются наиболее значимые современные подходы к обучению в вузовской образовательной практике. Их изучение производится на примере преподавания педагогических дисциплин. Перед этим авторы рассматривают трансформации в архитектуре образовательного процесса, осуществляемого по соответствующим программам в современных организациях высшего образования. На основе её исследования демонстрируется необходимость серьёзных преобразований в области методологических подходов к подготовке будущих педагогов. Приводятся ориентиры, которым необходимо следовать в ходе реализации соответствующего процесса. Далее демонстрируются основные особенности методики преподавания педагогических дисциплин студентам современных вузов.

*Ключевые слова:* высшее образование, подготовка будущих педагогов, инновационные подходы в высшем образовании, информационные и телекоммуникационные технологии в высшем образовании, архитектура образовательного процесса.

*Annotation.* The most significant modern approaches to teaching in university educational practice are investigated. Their study is carried out on the example of teaching pedagogical disciplines. Before that, the authors consider transformations in the educational process architecture carried out according to the relevant programs in modern higher education organizations. Based on its research, the need for serious transformations in the field of methodological approaches to the future teachers training is demonstrated. The guidelines that must be followed during the implementation of the relevant process are given. Further, the main features of the teaching pedagogical disciplines to the modern universities students methodology are demonstrated.

*Key words:* higher education, training of future teachers, innovative approaches in higher education, information and telecommunication technologies in higher education, architecture of the educational process.

**Введение.** Сегодня Российской Федерации необходимо как можно скорее найти симметричный ответ на целый ряд вызовов. Решение данной задачи является необходимым с точки зрения обеспечения её дальнейшего поступательного развития (Х.С. Байчорова, Р.Е. Булат, Н.Р. Круглова, А.Ю. Лебедев, Н.А. Никитин, Е.А. Панина, И.В. Сартаков).

В свою очередь, одно из важных условий, могущих обеспечить адекватный ответ на вызовы времени, – модернизация системы высшего образования [7, С. 62]. Последнее является уникальным общественным институтом. Только его деятельность может в полной мере обеспечить развитие социально-значимых качеств личности, востребованных современным социумом с его непредсказуемой динамикой [4, С. 3499-3500].

При этом на настоящем этапе развития соответствующего сегмента отечественной системы образования, по мнению ряда авторов, можно говорить не просто об интеграции в образовательный процесс инновационных приёмов и методов, но о формировании его новой архитектуры (А.А. Азаров, М.А. Давыдова, Г.Н. Крайнов, В.А. Лукушин, Н.А. Царёва, Н.У. Ярычев). В свою очередь, её складывание требует глубокой модернизации существующей системы подходов к обучению будущих профессионалов [2, С. 152]. Рассмотрению инновационных подходов, применимых в вузовской образовательной практике, на примере преподавания педагогических дисциплин, посвящена наша статья.

**Изложение основного материала статьи.** Упомянутой выше архитектуре образовательного процесса, осуществляемого в пространстве современного вуза, присущ ряд специфических признаков (Табл. 1).



**Характерные признаки архитектуры образовательного процесса, реализуемого в пространстве современной организации ВО**

<b>Признак</b>	<b>Влияние на образовательный процесс</b>
Реализация в среде гибридного обучения	Способствует интеграции лекционно-семинарской системы с одной стороны, обучения с применением информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) – с другой [7, С. 65].
Генерация образовательного пространства нового типа	Темпы учебной деятельности регулируется преподавателем, при этом обучающиеся осваивают необходимый материал в удобном для себя временн`ом режиме (Г.Н. Крайнов, Е.Н. Трофимец, Н.У. Ярычев).
Б`ольшая степень развития доверительных отношений между участниками образовательных отношений	Предполагает представление определённой свободы обучающимся, а, следовательно, и готовности поддержать их инициативу по ходу образовательного процесса.
Привлечение интерактивного контента	Большее широкое, чем прежде, использование электронных ресурсов в учебной работе [4, С. 3504].
Привлечение студентов к планированию образовательной деятельности	Определённые временн`ые и ресурсные затраты на выбор средств и реализацию совместных форм деятельности субъектов образовательных отношений [2, С. 151].

Охарактеризованные выше черты архитектуры учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в стенах современного вуза, обуславливают определённое смещение акцентов в ходе его реализации [10, С. 205]. Ведущими с точки зрения эффективности образовательного процесса становятся новые ориентиры, которые можно условно разделить на три группы (Табл. 2).

Таблица 2

**Ведущие ориентиры образовательного процесса, реализуемого в пространстве современной организации ВО**

<b>Группа</b>	<b>Ориентиры</b>
Ориентиры организационного характера	Обеспечение активного участия будущих профессионалов в процессе обучения через использование различных форм индивидуальной и групповой учебной деятельности.
	Реализация интерактивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.
	Создание условий для прикладного использования формируемой системы знаний, умений и навыков [1, С. 7-8].
Ориентиры содержательного характера	Представление учебных заданий в возможно более тесной связи с реальными условиями осуществления будущими специалистами профессиональной и иных видов деятельности.
	Разнообразие форм подачи учебного материала.
Ориентиры контролирующего характера	Развитие у студентов осознанной мотивации к реализации различных форм деятельности, связанных с осуществлением деятельности по самоорганизации, самоконтролю и самообразованию [4, С. 3507].
	Создание системы, позволяющей обеспечить эффективное сопровождение обучения студентов на уровне как образовательной программы, так и отдельных дисциплин [10, С. 211].

В свою очередь, ориентация учебно-воспитательного процесса на вышеперечисленные факторы способствует существенным изменениям в вузовской образовательной практике (Я.К. Абрамова, Т.Г. Бекишева, Г.Н. Крайнов, Т.И. Краснова, В.А. Лукушин). Таким образом, методика преподавания педагогических дисциплин, например, приобретает ряд небезынтересных с точки зрения раскрытия темы нашей статьи, особенностей (Табл. 3).

Таблица 3

**Особенности методики преподавания педагогических дисциплин студентам современных вузов**

<b>Наименование</b>	<b>Описание</b>
Практикоориентированность	Педагогические дисциплины, особенно, на современном этапе развития образовательной системы, в значительной степени ориентированы на широкое практическое применение соответствующих знаний, умений и навыков в будущем. Отсюда следует, что методика обучения им должна в обязательном порядке предусматривать широкое использование примеров из реальной педагогической практики, а равно учебных заданий, которые помогут студентам лучше понять инновационные педагогические технологии и, следовательно, более эффективно использовать их в будущем [1, с. 10]
Широкое применение педагогических кейсов	Современными педагогами практически единодушно признаётся, что кейс-задачи помогают будущим педагогам быстрее адаптироваться к реальным условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Козырева, И.А. Колесников, А.В. Малаева, А.П. Панфилова, Е.С. Рапацевич, В.А. Сластенин). В ходе обучения педагогическим дисциплинам они могут использоваться, например в целях анализа возможных

	конфликтных ситуаций, могущих возникнуть по ходу реализации студентом своих профессиональных обязанностей в будущем, а также оптимальных путей выхода из них [3, с. 266-267]
Работа в группах	Такая форма организации учебной деятельности помогает сформировать у студентов представления о реальных условиях осуществления ими профессиональной деятельности в недалёком будущем, когда они станут членами педагогических коллективов ОО. Далее, работая в составе групп обучающиеся смогут более эффективно обмениваться полученными знаниями и практическим опытом, научатся применять коллективный подход к решению различных вопросов, поощрять проявления ответственности и инициативности у своих коллег, а, в будущем – и учеников. Кроме того, подобная форма работы будет способствовать оптимизации формирования у них навыков эффективной коммуникации
Интеграция в образовательный процесс информационных и телекоммуникационных технологий	Широкое применение технологии виртуальной реальности, онлайн-курсов, интерактивные задания и т.д., позволяет существенно улучшить качество обучения педагогическим дисциплинами [11, с. 299]
Формирование у будущих профессионалов понимания ценности карьерного развития	В современной педагогике фиксируется много возможностей для карьерного роста. Соответственно, преподаватели педагогических дисциплин должны помогать студентам понять, какие карьерные пути доступны им, и какими знаниями, умениями и навыками будущие специалисты должны обладать для их успешной реализации [12, с. 2266]

В связи с вышеизложенным определённый интерес вызывают процессы цифровизации преподавания педагогических дисциплин студентам современных российских вузов. Ясно, что характерная для настоящего этапа развития системы высшего образования глубокая интеграция ИКТ во все сферы её существования требует внесения в коренных преобразований [6, С. 17]. Действительно, ранее активность субъектов образовательных отношений сосредотачивалась, прежде всего, на вооружении будущих профессионалов системой необходимых знаний, умений и навыков [5, С. 121-122]. Теперь же, при сохранении важности профессиональных компетенций, у выпускников вузов должны быть сформированы и другие характеристики. Важнейшая из них – способность осуществлять эффективный поиск, критическую оценку и обработку больших объёмов информации [10, С. 115]. Кроме того, современный педагог должен уметь эффективно использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями [6, С. 26].

При этом осуществляя учебную деятельность с использованием информационных технологий, многие студенты испытывают определённые затруднения. В большинстве случаев их возникновение связано с тем, что на момент поступления в вузы не все обучающиеся характеризуются наличием достаточно развитой системы умений и навыков, позволяющих эффективно применять ИКТ в целях оптимизации учебной деятельности [11, С. 300]. В данном случае их возможности для широкого целесообразного применения современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения существенно расширятся путём интеграции в учебный процесс курсов соответствующей направленности [5, С. 120].

Другая проблема заключается в том, что многие из числа будущих педагогов воспринимают компьютеры и мобильные устройства не вполне правильно. Часто они понимаются как средства для:

- исключительно интерактивных развлечений;
- праздного поиска малополезной информации;
- выполнения сугубо утилитарных задач, таких, как набор текстов или подготовка электронных презентаций [9, С. 189].

Для ликвидации подобных ложных трактовок роли и места средств ИКТ в образовательном процессе следует предлагать будущим педагогам задания, которые будут способствовать пониманию ими того факта, что соответствующие технические устройства могут выполнять целый комплекс разнообразных задач, существенно облегчающих освоение ими программ высшего образования [8, С. 420].

Таким образом, использование информационных и телекоммуникационных технологий в преподавании педагогических дисциплин позволит в полной мере реализовать следующие преимущества:

- предоставление студентам более широких возможностей для полного или частичного дистанционного освоения образовательных программ [6, С. 28];
- расширение возможностей для восполнения обучающимися пробелов, существующих в их знаниях пробел в знаниях, а также проверки степени сформированности таковых;
- повышение доступности ВО для людей с ограниченными возможностями [1, С. 11];
- задействование всех органов чувств обучающихся, что, в свою очередь, ведёт к снижению утомляемости и лучшему усвоению ими необходимого материала.

Помимо этих преимуществ у цифровизации процесса изучения педагогических дисциплин в вузе есть также и ряд недостатков. В их числе можно выделить следующие:

- тенденция к деперсонализации образовательного процесса, при которой гаджеты заменяют общение с живыми людьми;
- некоторое снижение объективности текущего контроля сформированности у студентов системы знаний, умений и навыков за счёт возможности обращаться к поиску в сети Интернет при выполнении учебных заданий [3, С. 268].

Говоря о модернизации процесса преподавания педагогических дисциплин, нельзя упускать из виду тот факт, что приведённый перечень примеров использования цифровых технологий в образовательном процессе ни в коей мере не является исчерпывающим. На деле область применения ИКТ куда более обширна [12, С. 2269]. Соответственно, для обеспечения дальнейшего интенсивного развития системы педагогического образования в нашей стране необходимо непрерывное совершенствование всех её компонентов [11, С. 297].

Теперь необходимо подвести итоги работы.

**Выводы.** На основе вышеизложенного мы можем заключить, что одним из важнейших условий, могущих обеспечить адекватный ответ нашей страны на вызовы настоящего времени является модернизация отечественной системы высшего образования.

При этом сегодня приходится говорить не просто об интеграции в образовательный процесс инновационных приёмов и методов, но о формировании его новой архитектуры. Последней свойственны следующие признаки: реализация в среде гибридного обучения; генерация образовательного пространства нового типа; б'ольшая степень развития доверительных

отношений между участниками образовательных отношений; привлечение интерактивного контента; привлечение студентов к планированию образовательной деятельности.

Складывание такой архитектуры, в свою очередь, требует глубокой модернизации существующей системы подходов к обучению будущих профессионалов, в т.ч. педагогов.

В этой связи, прежде всего, следует упомянуть некоторое смещение акцентов в ходе преподавания педагогических дисциплин. Ведущими с точки зрения эффективности указанного процесса становятся новые ориентиры. Их можно условно разделить на три группы: ориентиры организационного характера; ориентиры содержательного характера; ориентиры контролирующего характера.

Ориентация учебно-воспитательного процесса на вышеперечисленные факторы способствует существенным изменениям в вузовской образовательной практике. Методика преподавания педагогических дисциплин, таким образом, приобретает ряд небезынтесных с точки зрения раскрытия темы нашей статьи, особенностей. К ним относятся: практикоориентированность; широкое применение педагогических кейсов; работа в группах; интеграция в образовательный процесс информационных и телекоммуникационных технологий; формирование у будущих профессионалов понимания ценности карьерного развития.

В данной связи определённый интерес вызывают процессы цифровизации преподавания педагогических дисциплин студентам современных российских вузов. Характерная для настоящего этапа развития системы высшего образования глубокая интеграция ИКТ во все сферы её существования требует внесения в коренных преобразований.

Если ранее активность субъектов образовательных отношений сосредотачивалась, прежде всего, на вооружении будущих профессионалов системой необходимых знаний, умений и навыков, то теперь у выпускников вузов должны быть сформированы и другие характеристики. Важнейшая из них – способность осуществлять эффективный поиск, критическую оценку и обработку больших объёмов информации. Кроме того, современный педагог должен уметь эффективно использовать возможности, предоставляемые цифровыми образовательными технологиями.

#### **Литература:**

1. Васина, Е.А. Профессионально-деятельностный подход в обучении синхронных переводчиков в вузе / Е.А. Васина // Мир науки, культуры и образования. – 2023. – № 2(99). – С. 7-11
2. Догнак, Н.А. Применение проектных технологий в высших учебных заведениях / Н.А. Догнак // Молодой учёный. – 2019. – № 389(276). – С. 151-153
3. Ерина, И.А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности / И.А. Ерина, С.П. Черкашина, В.А. Лапшин // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – № 2(93). – С. 266-268
4. Круглова, Н.Р. Некоторые аспекты анализа опыта цифровизации высшего образования / Н.Р. Круглова, И.В. Сартаков // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3499-3507
5. Обухова, Л.Ю. Слияние академических и цифровых навыков при обучении студентов английскому языку в контексте multitasking / Л.Ю. Обухова // Мир науки, культуры и образования. – 2022. – № 5(96). – С. 120-122
6. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении / И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова [и др.]. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 40 с.
7. Панина, Е.А. Актуальные вопросы цифровизации образования в современных условиях / Е.А. Панина // Вестник Майковского государственного технологического университета. – 2020. – № 3(46). – С. 60-67
8. Саркисян, Р.Р. СДО Moodle как средство концепции смешанного обучения (на примере обучения русскому языку в экономическом ВУЗе) / Р.Р. Саркисян // Русское слово в международном образовательном пространстве: история и современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2021. – С. 420-425
9. Староверова, Н.П. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку / Н.П. Староверова, Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова // Самоуправление. – 2019. – Т. 2. – № 2(115). – С. 189-191
10. Ярычев, Н.У. Диалог поколений в культурно-цивилизационной системе современной России / Н.У. Ярычев. – Кисловодск: Магистр, 2015. – 292 с.
11. Ярычев, Н.У. Историко-культурологические основания феномена толерантности / Н.У. Ярычев // 5 Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава чеченского государственного университета. Гуманитарные науки. – Грозный: Чеченский государственный университет, 2016. – С. 297-300
12. Ярычев, Н.У. Место и роль молодёжи в контексте государственной молодёжной политики Российской Федерации / Н.У. Ярычев, Е.В. Маликова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-10. – С. 2265-2269

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики**

**высшей школы Ерёмина Анастасия Павловна**

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

**аспирант кафедры педагогики высшей школы Абдреев Анатолий Вячеславович**

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### **ФОРМЫ ИНФОРМАЦИОННО-СЕТЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА**

*Аннотация.* В статье представлено содержание информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Определено, что с целью успешного решения профессиональных задач в сетевой среде руководителю колледжа необходимо быть готовым осознавать информационные потребности и работать с информационными данными, потоками в профессиональных сетевых сообществах, обеспечивать использования сервисов Интернет в целях построения коммуникативного взаимодействия, а также оценки, интерпретации, анализа информации. На основе научных исследований выявлены формы информационно-сетевой компетентности: сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность. В работе раскрывается содержание, направления и способы развития этих форм.

*Ключевые слова:* информационно-сетевая компетентность, сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность, сетевое взаимодействие, сетевая среда.

*Annotation.* The article presents the content of the information and network competence of the head of the college. It is determined that in order to successfully solve professional tasks in a network environment, the head of the college must be ready to

understand information needs and work with information data, flows in professional network communities, ensure the use of Internet services in order to build communicative interaction, as well as evaluation, interpretation, analysis of information. Based on scientific research, the forms of information and network competence have been identified: network readiness, network activity, network communication, network innovation. The paper reveals the content, directions and ways of development of these forms.

*Key words:* information and network competence, network readiness, network activity, network communication, network innovation, network interaction, network environment.

**Введение.** Развитие цифрового общества предопределяет системные изменения в сфере образования и качественных характеристиках субъектов образовательного процесса. Деятельность руководителя образовательной организации обновляется в аспекте влияния многочисленных непрерывных социокультурных, государственно-политических и личностно-профессиональных тенденций, что влечет за собой обновление задач профессионально-управленческой деятельности и требований к ее эффективной реализации, в том числе в системе профессионального образования. Наряду основными функциями управления, становится важным определить новый функционал деятельности руководителя колледжа, отражающий умения воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения; способность выстраивать активный диалог, пользоваться профессионально-значимой информацией; готовность использовать свой потенциал и воспринимать совместную сетевую деятельность, видеть свою роль и место в ее организации. В сложившихся условиях возникает функция «сетевой личности» руководителя колледжа, обуславливающая поиск новых подходов к взаимодействию с субъектами образовательного процесса. Поэтому значительная роль в профессиональном развитии руководителя колледжа в условиях цифровой трансформации принадлежит информационно-сетевой компетентности.

Государственная политика в области развития образования активно поддерживает различные формы цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности человека, уделяя особое внимание социальным сферам. Развитие социально значимых профессиональных компетенций работников образования становится одной из основных задач в отечественных стратегических документах. Это находит свое отражение в обновлении нормативно-правовой базы, разработке, принятии и реализации федеральных проектов национального проекта «Образование», а также стратегических целевых программ на федеральном и региональном уровне. Особо стоит выделить Указ Президента РФ №203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы», направленный на развитие цифрового образования в Российской Федерации, в котором актуализирована задача обеспечения готовности субъектов образования к сетевой взаимодействию.

Аналитические исследования подтверждают необходимость развития информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Так, согласно аналитическому докладу НИУ ВШЭ 2023г. большинство преподавателей и, соответственно, руководителей в сфере СПО обладают базовым уровнем цифровых навыков, в частности, они могут выполнять основные операции при сетевой коммуникации, работе с контентом и с информацией в сетевой среде [8].

Степень изученности проблемы. Проблема развития информационной компетентности, в том числе руководителя, менеджера раскрывается в исследованиях А.А. Ахаяна, А.М. Акимова, Р.М. Красовского, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышиной, Е.В. Гнатышиной, Л.И. Дудиной, С.В. Тришиной, А.В. Хуторского и др. Авторы раскрывают анализируемое понятие как ключевую компетентность современного человека; умение работать с информацией; составляющую профессиональной компетентности; способность ориентироваться в современном потоке и готовность к отбору информационных средств; интегративное качество личности.

Информационно-сетевая компетентность как комплекс способностей личности исследуется А.И. Каптеревым. Автор в своей работе [3] останавливается на подробном анализе данного понятия, включающего психологические, структурно-функциональные, экономические, технические и этические способности. Владение высоким уровнем информационно-сетевой компетентности определяет возможности использования личностью информационных средств и технологий в сетевой жизнедеятельности [3, С. 8].

Цель исследования: раскрыть формы информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа.

**Изложение основного материала статьи.** На основе анализа научных публикаций под информационно-сетевой компетентностью руководителя колледжа мы понимаем интегративное качество, представляющее собой готовность осознавать информационные потребности и работать с информационными данными, потоками в профессиональных сетевых сообществах, обеспечивающее эффективное использование сервисов Интернет в целях построения коммуникативного взаимодействия.

Мы придерживаемся позиции А.И. Каптерева в определении форм информационно-сетевой компетентности и выделяем сетевую готовность, сетевую активность, сетевую коммуникативность, сетевую инновационность. Остановимся на содержании данных форм информационно-сетевой компетентности подробнее.

Сетевая готовность понимается нами как настроенность к действию, «активно-деятельностное состояние», определяющее мотивацию, смысл, отношение к деятельности. По мнению А.И. Каптерева сетевая готовность связана, прежде всего, с ценностно-мотивационной сферой личности и наличием устойчивых компетенций, раскрывающее предрасположенность в триаде «хочу, знаю, умею», что необходимо для информационного обмена, построения взаимодействия в сетевой среде.

Развитие сетевой готовности как формы информационно-сетевой компетентности в нашем понимании проходит через все ее компоненты. Мотивационно-ценностный компонент раскрывается в мотивах личности, активизирующие ее отношение к деятельности в сетевых профессиональных и образовательных сообществах, а так же в ценностях (информация как ценность, сеть как ценность, взаимодействие как ценность), определяющих мотивационные побуждения и ценностные ориентации в профессионально-управленческой деятельности. Данный компонент отвечает за элемент «хочу». Когнитивный компонент включает в себя систему осознанных знаний о профессионально-управленческой информации и источниках ее получения, методах и формах работы с информацией в сети профессиональных сообществ, а также ее представления, позволяющих решать задачи, стоящие перед руководителем колледжа. Деятельностный компонент отражает совокупность приемов, способов и методов, позволяющих работать с информацией в условиях сетевой среды [4].

Развитие сетевой готовности руководителя колледжа предполагает создание атмосферы позитивного отношения к профессиональной деятельности в сетевой среде, осознание необходимости изменений, желание включиться в деятельность по сетевому взаимодействию и коммуникации в сети, обогащению информацией и развитию соответствующих умений. Прояснение мотивов и потребностей, жизненных целей, развитие самосознания, понимание собственной ответственности за свои профессиональные мотивы становятся целями при проведении тренинговых занятий, презентации успешных практик саморазвития, ведения портфолио.

Готовность, компетентность и активность – связанные друг с другом понятия. Многие авторы отождествляют понятия готовность и компетентность, и определяют, что это результат профессиональной подготовки в профессиональной образовательной организации или организации высшего образования. Мы под компетентностью понимаем интегративное качество личности, а готовность – состояние личности, позволяющие проявить данное качество при решении

профессиональных задач. Без активности – не может быть готовности к деятельности, и соответственно, овладения компетентностью. Поэтому активность – становится предпосылкой готовности и, соответственно, развития компетентности [4].

Сетевая активность связана с такими компетенциями личности, как *«умею, делаю»*. Развитие сетевой активности руководителя колледжа возможно через включение его в сетевое взаимодействие. По мнению А.А. Ахаян реализовать взаимодействие в современном образовании невозможно без интерактивного сотрудничества в онлайн и офлайн режимах. Сетевая организация образовательного процесса становится главной особенностью развития информационного общества. Руководитель организует и управляет совместной деятельностью всего педагогического коллектива. Создание необходимого пространства обеспечивает возможность профессионального развития через получение субъектного опыта сетевой деятельности.

Раскрывая понятие «активность» мы придерживаемся точки зрения А.В. Леденевой, которая отмечает, что «важной особенностью активности является интенсивная деятельность, обязательно сопряженная с усилием воли человека». Активность рассматривается автором как личностное качество, проявляющееся в ценностном отношении, инициативности и самостоятельности. Это проявляется в направленности содержания, продуктах познания, участии в мероприятиях, получении и использовании опыта деятельности, самостоятельности в поиске и нахождении необходимой информации [5].

Говоря о сетевой активности, отметим, что технологическое обеспечение сетевого взаимодействия определяют технологии, базирующиеся на использовании ресурсов Интернет, диалоговые технологии, технологии сетевого сотрудничества и кооперации. Основными сетевыми технологиями в настоящее время являются: средства для хранения закладок, социальные сетевые сервисы для хранения мультимедиа ресурсов, блоги, социальные геосервисы, социальные сервисы, позволяющие организовывать совместную работу с различными типами документов, карты знаний, площадки для проведения вебинаров.

Третья форма информационно-сетевой активности, на которой останавливаемся – сетевая коммуникативность. Она выражается компетенциями *«знакомлюсь, взаимодействую»*, содержание которых определяется контактами, спектром общения, аккаунтами, сетевыми сообществами. Сетевая коммуникативность – важное современное качество личности, которое становится неспецифической ключевой компетентностью цифровой экономики. Коммуникативность в целом определяет готовность и способность личности воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения. Важны умения «слушать и слышать», а также излагать свои мысли. Большое значение приобретает овладение высоким уровнем речевой культуры.

Руководитель, владея данным качеством, легко встраивается в общее информационное коммуникативное поле сети, которая включает разные виды организационных коммуникаций между участниками управленческого взаимодействия. Обладая сетевой коммуникативностью, руководитель включается в активный профессиональный диалог, выражает альтернативные точки зрения, согласовывает представления участников о перспективах развития, способах достижения поставленных целей.

Необходимость развития сетевой коммуникативности подчеркивается идеями А.А. Ахаян о развитии сетевой личности. Автор выделяет важность удовлетворения современной личностью (сетевой личностью) коммуникативной и познавательной потребности на пике интереса [1].

Отметим также материалы доклада А.А. Орлова, в котором он определяет, что интернет и социальные сети меняют формы взаимоотношений между людьми, влияя на становление их субъектности. Коммуникация в сетевом сообществе прочно вошла в жизнь современного школьника и студента. Кроме того, автор выделяет коммуникативную сторону взаимодействия, связывая ее с достижением ценностно-смыслового понимания. Это особенно важно при цифровой трансформации общества и распространения влияния Интернета, когда постоянная изменчивость затрагивает ценностно-смысловую сторону [7].

Значимыми ресурсами в проявлении сетевой коммуникативности обладают сетевые образовательные и профессиональные сообщества. По мнению М.В. Никитина, сетевое образовательное сообщество колледжа – коллективный субъект непрерывного профессионального образования, который участвует в проектировании образовательного процесса, за счет имеющихся ресурсов обеспечивает качество персональных профессиональных квалификаций, коллективные результаты по освоению нового опыта деятельности, воспроизведение новых социально-ценностных и экономических укладов [6].

Важным становится подготовка платформы взаимодействия и информационное насыщение сетевой среды контентом и ресурсами. Они способствуют освоению, закреплению, применению знаний, умений и навыков в условиях осуществления коммуникации, осознанию социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений, рассматриваемых в условиях использования информационного ресурса Интернет [2].

Большую значимость на современном этапе приобретают облачные сервисы. Популярным в сфере образования стал Yandex. Облачные сервисы используются для поиска информации в интернете (поисковик), наглядного представления (таблица), разработки тестов, опросов (форма), создания творческих образовательных продуктов, общения, хранения информации и совместного доступа к ней, создания трехмерного видеоряда для визуализации информации, коллективной деятельности и др. Блоги и технологии Вики-Вики позволяют публиковать, редактировать учебно-методические и научные материалы. Дают возможность организовать площадку для консультаций, для научных дискуссий, применения элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Площадкой для проведения мероприятий становятся сервисы Яндекс.Телемост, Webinar.ru, платформы Сферум, для проведения онлайн совещаний, семинаров, занятий.

Сетевая инновационность как форма информационно-сетевой компетентности характеризуется в исследованиях А. И. Каптерева как *«создаю, творю»* [3, С. 25]. Сетевая инновационность как качество личности руководителя выражает способы поведения и существования совместной деятельности, характеризуется высокой степенью восприятия управленческой деятельности, видением своей роли и места в ее проведении, полноценным задействованием управленческого потенциала и развитием творческих качеств менеджера. Высокий уровень сетевой инновационности зависит от уровня методологической культуры и развития творческих способностей, инновационного стиля мышления, а также от ярко выраженного стремления к саморазвитию.

Включение в совместную деятельность реализуется через участие в сетевых образовательных проектах, реализации соответствующих образовательных программах и мероприятиях, что в свою очередь способствует развитию сетевой инновационности. Сетевая инновационность проявляется в создании различных продуктов деятельности, таких как проекты и программы развития образовательных организаций, комплекты методических материалов, базы данных инновационного методического опыта, тематические сайты и другое. Руководители могут размещать в пространстве свои разработки и успешные практики, проводить обучающие мероприятия, тренинги и мастер-классы, сетевые мероприятия, а также процедуры аттестации в сети. Основными механизмами функционирования становятся самоорганизация и коммуникация.

Технологическую основу составляют сетевые технологии в профессионально-управленческой деятельности, направленные на эффективное сетевое взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, а также с социальными партнерами и заинтересованными лицами.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы и современных публикаций по обозначенной проблеме позволил установить, что информационно-сетевая компетентность руководителя колледжа обеспечивает его готовность решения профессиональных и личных задач в сетевой среде. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией системы образования и обновленными требованиями к руководителю колледжа. Необходимость развития информационно-сетевой компетентности подтверждается нормативно-правовыми документами, определяющими государственную и образовательную политику, а также результатами сравнительных и аналитических исследований.

Определено, что информационно-сетевая компетентность руководителя колледжа рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее эффективность профессионально-управленческой деятельности в современных условиях. Содержание раскрывается такими формами, как сетевая готовность, сетевая активность, сетевая коммуникативность, сетевая инновационность.

**Выводы.** Сетевая готовность и сетевая активность тесно связаны между собой. Без активности – не может быть готовности к деятельности. Поэтому активность – становится предпосылкой готовности и, соответственно, развития информационно-сетевой компетентности руководителя колледжа. Сетевая готовность, в первую очередь, выражается осознанием необходимости изменений, желанием включиться в деятельность по сетевому взаимодействию и коммуникации в сети, обогащению информацией и развитию соответствующих умений. Сетевая активность проявляется в направленности содержания, продуктах познания, участии в мероприятиях, получении и использовании опыта деятельности, самостоятельности в поиске и нахождении необходимой информации. Включение руководителя в общее информационное поле сетевой среды не возможно без выстраивания активного диалога и установления взаимодействия. Сетевая коммуникативность позволяет воспринимать и передавать информацию, чувства, эмоции и умозаключения. Сетевая инновационность как качество личности руководителя выражает способы поведения и существования совместной деятельности, характеризуется высокой степенью восприятия деятельности, видением своей роли и места в ее проведении, полноценным задействованием потенциала и развитием творческих качеств.

#### Литература:

1. Ахаян, А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению [Электронный ресурс] / А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2017. – № 8. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm>
2. Ерёмкина, А.П. Возможности сетевой образовательной среды колледжа в карьерном проектировании / А.П. Ерёмкина, Е.С. Батырбаев // Личность. Профессия. Карьера. Сборник научных трудов психолого-педагогического профориентационного форума с международным участием. – 2020. – С. 97-102
3. Каптерев, А.И. Формирование информационно-сетевой компетентности школьников: системно-деятельностный подход: монография / А.И. Каптерев. – М.: Онтон-принт, 2018. – 194 с.
4. Ксенофонтова, А.Н. Содержание и структура информационно-сетевой компетентности руководителя нефтегазового сектора / А.Н. Ксенофонтова, А.В. Абдреев // В сборнике: Роль нефтегазового сектора в технико-экономическом развитии Оренбуржья. Материалы научно-практической конференции, посвященной 2021 году – году науки и технологий. Труды РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина Оренбургский филиал. – Саратов, – 2021. – С. 96-103
5. Леденева, А.В. Стратегия развития профессиональной активности обучающегося / А.В. Леденева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – №7. – С. 82-86
6. Никитин, М.В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования / М.В. Никитин // Professional Education in Russia and Abroad. – №3. – 2017. – С. 25-29
7. Орлов, А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений / А.А. Орлов // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5-17
8. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; нац исслед ун-т «Высшая школа экономики». – М : НИУ ВШЭ, 2023 – 164 с.

Педагогика

УДК 378

**преподаватель Ерофеева Лариса Викторовна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

**преподаватель Приятелева Яна Александровна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

**преподаватель Шипицина Надежда Михайловна**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

### ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

*Аннотация.* В данной статье описывается природа образовательных технологий, их возможности для формирования мотивации у обучающихся. Представлены характеристики образовательных технологий и разъяснена их сущность. Обоснованы критерии педагогической эффективности новых технологий с позиции личностно-ориентированного образования. Выделены основные цели внедрения образовательной технологии, их актуальность. Проведено экспериментальное исследование педагогической эффективности современной образовательной технологии по критериям личностно-ориентированной педагогики.

*Ключевые слова:* технология, технология обучения, образовательная технология, игровая технология, научное образование, образовательный процесс, алгоритм взаимодействия, способ совместной деятельности.

*Annotation.* This article describes the nature of educational technologies, their possibilities for the formation of motivation among students. The characteristics of educational technologies are presented and their essence is explained. The criteria of pedagogical effectiveness of new technologies from the perspective of personality-oriented education are substantiated. The main objectives of the introduction of educational technology and their relevance are highlighted. An experimental study of the

pedagogical effectiveness of modern educational technology according to the criteria of personality-oriented pedagogy was conducted.

*Key words:* technology, learning technology, educational technology, game technology, scientific education, educational process, interaction algorithm, method of joint activity.

**Введение.** В современной ситуации быстрой модернизации знаний старые знания теряют свою актуальность. Чтобы достичь высокого уровня компетентности и поддерживать его на профессиональном уровне, необходимо овладеть педагогическими технологиями, формирующими позитивную личность, овладеть профессиональными навыками работы независимо от большого объема информации [2, С. 21]. Ученые полагают, что термин «технология» впервые появился в научной литературе в 1772 году с развитием машиностроения, а затем использовался в образовании как процесс промышленных инноваций.

**Изложение основного материала статьи.** Образовательная технология – это совокупность методов, форм и средств, используемых для последовательного формирования познавательного процесса и структуры взаимодействия между обучающимися и обучающего. Буквальный перевод слова «образовательная технология» – это наука об искусстве. Однако в педагогических определениях такого общего понятия нет. На сегодняшний день существует более 300 определений термина «образовательная технология». Рассмотрим несколько:

1. Образовательная технология – это система, в которой непрерывно реализуется заранее спланированный образовательный проект, обеспечивающий достижение педагогических целей», – так считает А.А. Байкова.

2. По мнению Г.Н. Ксензова: «Образовательная технология – это системная и последовательная модернизация в практике заранее запланированного образовательного процесса».

3. Такие исследователи как В.П. Беспалько и В.Т. Фоменко связывают образовательные технологии с наиболее важными аспектами обучения: «Образовательные технологии – это наиболее важный способ реализации образовательного процесса» или «механизм, который способствует функционированию образовательного контента», «обеспечивает содержание, имеющее педагогическую значимость».

4. Иные считают, что главной и важной характеристикой образовательной технологии достижения гарантированных целей:

– «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, решение которых должно поддаться четкому описанию и определению» [1, С. 29];

– «технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа...Технология разрабатывается на основе конкретных условий и ориентирована на данный результат, а не на прогнозирование» (А. Кушнир);

– «...разрабатывается на основе конкретных условий и ориентирована на данный результат, а не на прогнозирование» (В.Г. Гульчевская).

Суть образовательной технологии заключается в изменении характера и стиля образования.

Помимо развития умственных способностей обучающихся происходит личностное развитие, то есть сам процесс обучения предполагает различное поведение обучающего и обучаемого: они выступают равноправными партнерами образовательного процесса [3, С. 58].

Отличительными признаками образовательной технологии являются: эффективность, алгоритмичность, прогнозируемость, системность, оптимальность, диагностичность, воспроизводимость, иерархичность.

Для понимания сути данных признаков, рассмотрим ещё одно определение образовательной технологии. «Образовательная технология» – это вид общей деятельности обучающего и обучаемого, для которых присущи:

– алгоритмичность – последовательность в выполнении действий;

– диагностичность – постоянное и систематическое измерение уровня образовательных достижений и сформированности воспитательных качеств;

– системность – взаимосвязь основных элементов технологии, какими являются цель, содержание, формы, методы, средства взаимодействия участников педагогического процесса. Соотношение результата и количества затраченных ресурсов определяет эффективность образовательной технологии;

– оптимальность – предполагает получение максимального результата при минимальных затратах;

– иерархичность – означает, что существуют образовательные технологии разного ранга, т.е. главные, например, концепции развития образования, и второстепенные, которые используются в пределах одного или нескольких учебных дисциплин или тем;

– прогнозируемость образовательной технологии ориентирована на заранее определенный результат.

Однако отличительной особенностью любой образовательной технологии является то, что она ориентирована на характер деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, и только потом на содержание, предмет, обстановку.

Итак, можно сделать вывод: образовательная технология – это алгоритм совместных действий обучающего и обучаемых, направленный на обеспечение соответствия результатов и целей. При этом на всех этапах реализации данной технологии систематически проводятся педагогические измерения, то есть текущая (коррекционная) и итоговая (обобщающая) педагогическая диагностика.

Органичное сочетание эффективных методов обучения и профессиональных качеств педагога позволяет добиться высоких результатов. Применяя те или иные образовательные технологии, педагог должен стремиться уйти от шаблонного построения занятия, нерационального распределения времени на занятии, отсутствия самостоятельности, пассивности или видимости активности обучающихся, слабой обратной связи, отсутствия индивидуального обучения [4, С. 90].

Использование образовательных технологий в своей работе позволяет постоянно улучшать качество преподавания, повышать эффективность обучения, выступать организатором самостоятельной и активной деятельности обучающихся, быть консультантом и помощником. Но эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует от педагога высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

Согласно ФГОС нового поколения современное обучение отличается от традиционного тем, что определяется как приобретение предметных знаний и умений с помощью активных познавательных методов и применение этих знаний в качестве результата в нестандартных жизненных ситуациях. С применением новых технологий можно устранить монотонность и однообразие образовательного процесса и создать условия для смены видов деятельности обучающихся.

Для выполнения требований ФГОС 3++ наиболее подходят следующие образовательные технологии: технология развития критического мышления; информационно - коммуникационная; технология развивающего обучения; проектная; модульная; технология проблемного обучения; игровые технологии; кейс-технология; технология интегрированного обучения; педагогика сотрудничества; технологии уровневой дифференциации; групповые технологии и др.

Подробнее рассмотрим игровые технологии.

В настоящее время использование этих технологий в образовательном процессе в ВУЗах встречается редко.

Эти технологии являются одним из интерактивных методов обучения. Преимущества использования игровых технологий на занятиях заключаются в активизации процесса обучения, повышение интереса к дисциплине, снятие усталости, развитие внимания, творческое понимание преподаваемого материала.

Игровая активность стимулирует запоминание и понимание изучаемого материала и способствует повышению мотивации. Игра влияет на развитие обеих частей мозга: правая отвечает за интуицию и воображение, левая – за анализ, математику и логику. Обучающиеся очень заинтересованно и внимательно принимают предложение преподавателя «поиграть на занятии».

Наиболее часто игровые методы применяются для текущего контроля знаний. Рассмотрим пример такого контроля. Преподавателями предметно-методической комиссии для контроля знаний по теме «Аналитическая геометрия на плоскости и в пространстве» была разработана интеллектуальная игра «Сапёр». Данная игра проверяет знания теоретического материала. Обучающиеся готовятся к игре самостоятельно с помощью учебных пособий, конспектов лекций и практических занятий. На проведение данной игры отводится 30 минут. Обучающиеся распределяются на две команды (первый и второй ряд). Роль ведущего может выполнять не только преподаватель, но и обучающийся. Ведущий обязательно знакомит с правилами игры. Правила игры такие: на игровом поле, представляющем собой квадрат, состоящий из 10 столбцов (обозначенных буквами русского алфавита) и 10 строк (обозначенных цифрами), размещаются 15 «мин», обозначаемые крестиком. Они не могут «касаться» друг друга (находиться в соседних клетках). Главная цель – «обезвредить» минное поле соперника. Каждая команда самостоятельно располагает «мины» на своем поле. Рабочие листы передают преподавателю. За клеточками, в которых расположены «мины» закреплены вопросы. Капитаны команд на доске рисуют поля. Каждый участник команд поочередно выходит к полю соперника и делает «ход», называя координаты клетки. Команда имеет право подсказывать игроку, куда стрелять. Ведущий комментирует результаты: «мина» или «безопасная клетка». При попадании на «мину», ходившему задается вопрос, если он отвечает на этот вопрос, то «мина обезврежена», если нет, то участник «подрывается» и выбывает из игры и ход передается другой команде. Если участник попадает на «безопасную клетку», то ход переходит следующему участнику этой же команды.

Пример возможных теоретических вопросов:

- определение скалярного произведения векторов;
- формула вычисления скалярного произведения векторов в координатной форме;
- определение векторного произведения;
- формула вычисления векторного произведения векторов в координатной форме;
- определение смешанного произведения векторов;
- формула вычисления смешанного произведения векторов в координатной форме;
- условие перпендикулярности двух векторов;
- условие коллинеарности двух векторов;
- условие компланарности трех векторов;
- если скалярное произведение двух векторов равно нулю, то векторы называются...;
- если векторное произведение двух векторов равно нулю, то векторы называются...;
- если смешанное произведение трех векторов равно нулю, то векторы называются...;
- перечислите геометрические приложения скалярного произведения двух векторов;
- перечислите геометрические приложения векторного произведения двух векторов;
- перечислите геометрические приложения смешанного произведения трех векторов.

Таким образом, каждой команде может быть задано 15 вопросов. Игра завершается после того, как участники «разминируют» всё поле соперника. Побеждает команда, которая это сделала первой. Эта игра помогает выявить степень усвоения программного материала и готовность к изучению последующих тем.

Рассмотрим пример игры, не требующей затрат аудиторного времени. Предварительно обучающиеся готовят вопросы на изучаемую тему. На занятии все по цепочке задают подготовленные вопросы друг другу, оценивая при этом правильность полученных ответов. Цель проведения такой игры – выявление степени усвоения теоретического материала. Такую игру можно проводить не только на практическом занятии для повторения или закрепления наиболее сложного материала, но и на лекции для связи нового материала с ранее изученным.

Положительным моментом такой игры является то, что обучающиеся одновременно учатся говорить, слышать, исправлять ошибки других, тем самым, закрепляя и свои знания.

Для проверки домашнего задания можно применить такую игру как «Домино». Обучающиеся работают в группах. Одна группа работает у доски. Каждой группе раздаётся свой комплект карточек «Домино». Карточки перемешиваются и делятся поровну между участниками группы. Раскладывать домино начинает тот участник, у которого в карточке заполнена только правая часть. Далее участникам группы на другой карточке необходимо найти ответ на задание. В результате получается цепочка. «Домино» считается разложенным, если все карточки использованы крайние половинки первой и последней карточки пустые. Выигрывает та команда, которая соберёт правильную цепочку первой.

Данная игра позволяет развивать память, внимание, наблюдательность, работу в команде.

В конце семестра на консультации при подготовке к экзамену или зачёту можно провести обобщение материала по пройденным темам используя правила игры «Слабое звено». Данная игра требует тщательной подготовки обучающихся. Участвует вся группа. Ведущий задает каждому игроку поочередно по одному вопросу одинаковой сложности. Игрок, который даёт не верный ответ выбывает. Игра продолжается до тех пор, пока не останутся два игрока. Оставшимся игрокам задаётся три пары вопросов. Победителем становится тот игрок, который даст больше верных ответов на вопросы. Эта игра поможет определить «пробелы» в знаниях и придаст уверенности в прочности уже изученного материала.

Положительные результаты дают «пятиминутки», проводимые на занятии для решения различных логических задач на мышление и сообразительность. При высокой плотности занятия требуется небольшой перерыв в работе. Уместными становятся задания игрового характера. Большой интерес у обучающихся вызывают математические парадоксы или софизмы. Они интересны и поучительны, с их помощью прочнее и надолго запоминается терминология при изучении темы «Теория вероятностей и математическая статистика».

Мотивация к изучаемому предмету зависит не только от методических приемов, но и от умелого построения учебной работы. Основная задача обучающего – найти новые и эффективные способы обучения, чтобы стимулировать мышление обучающихся и побудить их к самостоятельному приобретению знаний. Игровые технологии повышают работоспособность, внимание, настойчивость. Подготовка и проведение занятий с применением игровых технологий



требует приложения немалых усилий и занимает много времени, но это того стоит, когда видишь, с каким азартом и интересом работают обучающиеся.

**Выводы.** Современные образовательные технологии – это система обучения с использованием методов, форм и средств в образовательном процессе для достижения желаемого результата.

Признаки образовательных технологий нового поколения:

- характер и последовательность действий обучаемого отвечает конкретному педагогическому замыслу, основанном на деятельностном подходе к обучению;
- организационная цепочка действий строго согласована с целями для обеспечения намеченных результатов;
- педагог отказывается от практики объект-субъектного взаимодействия с обучающимися в пользу субъект-субъектного;
- процесс обучения основан на моделировании ситуаций поиска, открытия знаний и анализа их практической ценности;
- формирует целеполагание, рефлекссию, адекватную оценку результатов деятельности;
- формирует личностные качества для адаптации в социуме;
- значительной частью технологии являются диагностические процедуры, позволяющие системно проводить само- и взаимоконтроль знаний.

И уже сегодня мы можем выделить очень много организационных и педагогических моделей образовательной практики для повышения эффективности образования по всей стране. Ожидаемые результаты: обеспечение высокого качества образовательного процесса, овладение обучающимися ключевыми компетентностями, сформированность потребности в здоровом образе жизни – возможны при деятельностном подходе к сочетанию в педагогической практике традиционных и современных образовательных технологий.

**Литература:**

1. Загвязинский, В.И. и др. Педагогический словарь: учебное пособие / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008 – 343 с.
2. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Проспект, 2009. – 21 с.
3. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителей / Е.С. Полат. – М., 2010. – 58 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2009. – 217 с.
5. Слостенин, В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Слостенин. – М.: Издательство Мастер. – 2011. – 90 с.

Педагогика

УДК 37.013.74

**старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Игнатъева Екатерина Владимировна**

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

**старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Базарнова Надежда Дмитриевна**

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

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА НАД МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ В РОССИИ И США

*Аннотация.* Цель данного исследования заключается в сравнении содержательно-технологического аспекта реализации наставничества над молодыми педагогами в России и США. Данная статья отражает основные сходства и различия в рассматриваемом аспекте наставничества в изучаемых странах. В статье приведены аргументы, подтверждающие тезис о важности роли наставника в процессе профессионального становления молодого педагога. Выявленные в ходе исследования особенности могут стать основой для совершенствования локальных программ наставничества в образовательных организациях.

*Ключевые слова:* наставничество, менторинг, молодой педагог, начинающий учитель, наставник.

*Annotation.* The purpose of the study is to compare the content-technological aspects of novice teachers mentoring in Russia and the United States. This article contains the description of the main peculiarities and common aspects in the considered aspect of mentoring in the studied countries. The article presents arguments confirming the thesis about the importance of the role of a mentor in the process of a novice teacher professional development. The features revealed in the course of the study can be used while working out local mentoring programmes in schools.

*Key words:* mentoring, mentor, mentee, novice teacher, young teacher.

**Введение.** В настоящее время наставничество используется в образовании как эффективный способ ввода и адаптации молодого учителя к профессии. Наставник помогает молодому педагогу справиться с профессиональными и психологическими трудностями, возникающими в начале карьерного пути, и приобрести необходимые практические навыки непосредственно на рабочем месте. Сравнительный анализ реализации наставничества в различных странах обеспечивает теоретическую базу для создания новых и совершенствования имеющихся программ наставничества в России. Содержательно-технологический аспект реализации наставничества включает в себя: тип сопровождения, субъектность участников, формы реализации наставничества и применяемые технологии, квалификационные требования и мотивацию наставников, а также личностно-профессиональные характеристики наставников и наставляемых как критерий отбора для участия в реализации наставничества.

**Изложение основного материала статьи.** Общими чертами в составе содержательно-технологического аспекта реализации наставничества в России и США является тип сопровождения и двусторонний характер наставнических отношений. Исследования феномена наставничества показали, что наставничество включает в себя психолого-педагогическое и информационно-методическое сопровождение молодого педагога в период его адаптации к профессиональной деятельности. Информационно-методическое сопровождение включает в себя работу по подготовке к урокам, помощь при оформлении документов, составлении рабочих программ, помощь в отборе дополнительной и справочной литературы и др.

Помогая молодому педагогу влиться в трудовой коллектив, наладить контакты с родительским сообществом, знакомя его с условиями труда в образовательной организации, наставник осуществляем психолого-педагогическое сопровождение. Диагностика и предотвращение и/или способствование преодолению кризисов являются важными составляющими психолого-педагогического сопровождения начинающего учителя, так как именно кризисы часто служат причиной досрочного выхода из профессии.

Исходя из того, что наставничество носит двусторонний характер, наставник должен быть достаточно гибким для того, чтобы принимать во внимание мнение и идеи наставляемого [3]. Говоря о наставничестве, чаще всего упоминается, что это процесс добровольный, основанный на альтруистических побуждениях опытных педагогов. Хороший наставник полностью посвящает себя помощи начинающим учителям, добивается успеха и получает удовольствие от своей новой позиции. Преданные своему делу наставники проявляют себя и остаются в этой должности. Они понимают, что упорство точно так же важно для наставничества, как и для обучения школьников [10]. Такая преданность делу естественным образом проистекает из твердого убеждения, что наставники способны оказать значительное и положительное влияние на жизнь другого. Это убеждение связано с тем, что наставничество может быть настоящим вызовом, требующим значительных затрат времени и энергии [3].

Подготовка к реализации наставничества требует решения двух важных вопросов: отбора и мотивации наставников. Эти два аспекта тесно взаимосвязаны, так как наставниками могут стать только высокомотивированные на эту деятельность опытные педагоги [7]. Безусловно, наставником может стать педагог, имеющий положительный опыт в этой профессии, а главное, готовый делиться своим опытом с новым поколением учителей. Что же может мотивировать высококвалифицированного специалиста тратить время и силы на адаптацию выпускников вуза к профессии?

В США существует два вида стимуляции наставников: материальная и нематериальная [1]. Материальная стимуляция может выплачиваться исходя из количества часов, запланированных для встреч наставника и наставляемого. Но наставник – это тот человек, который должен быть готов помогать своему подопечному тогда, когда он в этом нуждается, а не тогда, когда «пора». Исходя из индивидуальных особенностей человека количество времени, затраченного на решение возникающих у него проблем, может варьироваться. Соответственно, почасовая оплата – это формальный подход, при котором процесс наставничества может показать себя неэффективным. Чтобы деформализовать подход к материальной стимуляции наставников, применяется оценка через достижения их подопечных. Например, через успеваемость учеников молодого педагога.

Более того, в США наставничество часто осуществляется специальными организациями (ассоциациями, школами и др.), где наставник – это должность, которая подразумевает заработную плату. В таких организациях заняты педагоги, обладающие богатым педагогическим опытом и имеющие желание им делиться. Педагоги наставники не заняты осуществлением непосредственного обучения учеников школ, а только работой с молодыми педагогами, проходящими адаптационный период.

Нематериальная стимуляция, которая распространена в российской системе образования, может быть разнообразной. Одним из ее вариантов может быть конкурс на лучшего наставника, в котором принимают участие и наставники и наставляемые. Критериями оценки могут быть также результаты подопечных, их количество, отзывы. Говоря о нематериальной мотивации наставников, важно упомянуть, что для осуществления этой деятельности необходим внутренний порыв, желание делиться накопленным опытом, тратить время и силы на подготовку к встречам с наставляемым.

Несмотря на то, что большинство наставников сделали бы эту важную работу без всякого вознаграждения, нельзя игнорировать взаимосвязь между денежной компенсацией и самоотдачей. Материальная стимуляция наставнической деятельности служит подтверждением значимости и ценности наставничества для системы образования и государства в целом.

Реализация наставничества и в России, и в США чаще всего осуществляется индивидуально путем организации личных встреч наставника и наставляемого. В США такие встречи проходят с использованием различных технологий (менторинг, коучинг и др.). Технологичность наставничества в США обусловлена стремлением к четкой структуризации процесса и, как следствие, повышению эффективности. Применение технологии моделирования позволяет начинающему педагогу отработать приемы и методы обучения, а также отследить собственные реакции и модели поведения в реальных ситуациях общения с учениками, тем самым снизить уровень стресса и повысить уверенность в себе. Широкий спектр используемых технологий позволяет наставникам осуществлять всестороннюю работу с наставляемыми, делая процесс наставничества увлекательным и разнообразным.

Предъявление квалификационных требований к наставникам (в России) является признаком формализации наставничества, который не лишен рациональности. Педагог-наставник должен обладать необходимым багажом практических знаний и опыта, который он может передать молодому поколению педагогов. Наставник должен хорошо понимать структуру учебного процесса, видеть причинно-следственные связи между действиями учителя и ученика, уметь корректно реагировать на конфликтные ситуации в классе, правильно выстраивать работу с родительским сообществом. Все эти навыки могут быть доведены до совершенства только в процессе осуществления собственной профессиональной деятельности. Именно поэтому предъявление таких квалификационных требований, как стаж работы и наличие подтвержденных заслуг в сфере образования является важным критерием при отборе наставников в России.

В США большое внимание уделяется не формальным характеристикам наставника, а его личностно-профессиональным особенностям и навыкам, которые будут отражаться в выполнении необходимых для наставника функций.

Джеймс Роули в своем исследовании «Хороший наставник» («The Good Mentor») выделяет основные качества, которыми должен обладать наставник для успешного осуществления наставнической деятельности:

- 1) хороший наставник предан своему делу;
- 2) хороший наставник принимает начинающего учителя;
- 3) хороший наставник имеет квалификацию для оказания методической поддержки;
- 4) хороший наставник полезен в различных ситуациях межличностного взаимодействия;
- 5) хороший наставник постоянно чему-то учится;
- 6) хороший наставник вселяет надежду и оптимизм [2].

Все вышеперечисленные характеристики ментора как субъекта наставнических отношений абсолютно необходимы для успешной реализации программ адаптации молодых педагогов к профессии. Именно эти характеристики ложатся в основу формирования критериев отбора наставников для участия в программах адаптации молодых педагогов в США. В Российской Федерации существующие программы наставничества в большинстве своем не имеют четкого плана работы менторских пар, программ подготовки наставников и системы контроля успешности молодых педагогов после прохождения программ адаптации. Представленная концепция личности наставника позволяет составить четкую программу тренировки и подготовки менторов к осуществлению наставнической деятельности [5].

Личностно-профессиональные качества молодых педагогов не являются предметом отдельных исследований и критерием отбора участников наставнических программ в России.

В американских программах менторинга объединение наставнических пар происходит исходя из схождения интересов, запросов, личностных качеств наставника и молодого педагога, что способствует установлению доверительных отношений в паре наставник – наставляемый и, как следствие, плодотворной совместной работе. Личная заинтересованность молодого педагога в своем профессиональном развитии является ключевым фактором успешности его профессиональной адаптации, следовательно, необходима диагностика уровня мотивации, ответственности, самоорганизации молодого педагога на начальном этапе входа в профессию.

Анализ методических источников США позволяет выделить основные аспекты диагностики личности молодого педагога при отборе для участия в программах менторинга:

- личная ответственность и заинтересованность;
- осознанность выбора профессии;
- дисциплина;
- самоорганизация;
- способность адекватно воспринимать критику и обратную связь.

**Выводы.** Таким образом, проведенное сравнительное исследование содержательно-технологического аспекта реализации наставничества в России и США (представлено в Таблице 1) позволяет наглядно продемонстрировать сходства и различия в содержании наставнических программ в России и США. Выявленные особенности программ менторинга в США могут стать основой для совершенствования наставнических программ в России с учетом ментальной и организационной специфики.

Таблица 1

Содержание компонента	РФ	США
Субъектность участников	Двусторонний характер наставнических отношений	
Тип сопровождения	Психолого-педагогическое и информационно-методическое	
Форма реализации наставничества	Индивидуальная, групповая, коллективная	Преимущественно индивидуальная
Мотивация наставников	Преимущественно нематериальная	Материальная и нематериальная
Квалификационные требования к наставнику	Опыт работы от 5 лет, высшая квалификационная категория, наличие наград, методических публикаций и других формальных показателей эффективности работы педагога-наставника.	Конкретных требований к квалификации наставника не предъявляется.
Технологичность наставничества	Программы наставничества не предусматривают использования специальных технологий. Чаще всего используется консультирование, дискуссия, анализ деятельности и т.п.	Менторские сессии, коучинг, моделирование, наблюдение, обмен идеями.
Личностно-профессиональные характеристики наставляемых	Личностно-профессиональные качества наставляемых не являются предметом отдельных исследований.	Личная ответственность и заинтересованность; осознанность выбора профессии; дисциплина; самоорганизация; способность адекватно воспринимать критику и обратную связь.

#### Литература:

1. Malderez, A. New ELT professionals / A. Malderez // English Teaching Professional. – 2001. – №19. – С. 57-58
2. Rowley, D. The Good Mentor / D. Rowley // Supporting New Teachers. – 1999. – Vol. 56 (6).
3. Smith, A. Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place / A. Smith // Mentoring and Tutoring. – 2007. – №15 (3). – С. 277-291
4. Игнатъева, Е.В. Личностно-профессиональные качества начинающего педагога как критерий отбора для участия в реализации наставничества / Е.В. Игнатъева // Актуальные проблемы профессионального образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2022. – С. 50-55
5. Игнатъева, Е.В. Профессионально-личностные качества наставника начинающего учителя (анализ подходов США) / Е.В. Игнатъева, Е.Д. Синева // Инновационная деятельность в образовании сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции. – Н. Новгород: Мининский университет, 2018. – С. 54-57
6. Игнатъева, Е.В. Формирование автономной личности молодого учителя: роль наставника / Е.В. Игнатъева, Н.Д. Базарнова, А.В. Лабазова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77-2. – С. 193-195
7. Илалтдинова, Е.Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е.Ю. Илалтдинова, И.Ф. Фильченкова, С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2017. – Т. 3 (20).
8. Малинин, В.А. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета: электронный журнал. – 2023. – Т.11 (1).
9. Папуткова, Г.А. Современные подходы к систематизации информационных научно-методических ресурсов / Г.А. Папуткова, И.В. Головина, Т.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета: электронный журнал. – 2022. – Т. 10 (4).
10. Фролов, В.А. Система педагогических условий профессионального роста будущего учителя / В.А. Фролов, Н.А. Горячева, Н.Д. Федякова // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 частях. – 2017. – С. 134-136

УДК 378. 51

**доктор педагогических наук, доцент Исаева Марьям Абдурахмановна**

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

**кандидат физико-математических наук, доцент Вафодорова Гулпаридинаевна**

Государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

**аспирант Цухарова Хава Салмановна**

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

### КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* Индивидуализация обучения в условиях цифровой образовательной среды принимает новое направление, так как цифровые инструменты и новые технологии обучения позволяют активизировать внутренний потенциал обучающихся, и учитывать не только направление обучения, но и индивидуально-психологические особенности обучающихся. Одним из способов реализации индивидуального подхода является конструирование индивидуального образовательного маршрута, который позволяет работать с обучающимися, имеющими различные образовательные потребности. В статье представлен алгоритм конструирования индивидуального образовательного маршрута и особенности реализации обучения математике в классах с техническим профилем обучения.

*Ключевые слова:* профильное обучение, индивидуальный образовательный маршрут, алгоритм конструирования, web-технологии.

*Annotation.* Individualization of learning in a digital educational environment is taking a new direction, as digital tools and new learning technologies make it possible to activate the internal potential of students, and take into account not only the direction of learning, but also the individual psychological characteristics of students. One of the ways to implement an individual approach is to design an individual educational route that allows you to work with students who have different educational needs. The article presents algorithm for designing an individual educational route and implementation features of teaching mathematics in classes with a technical profile of teaching.

*Key words:* specialized education, individual educational route, design algorithm, web-technologies.

**Введение.** Изменение образовательной среды, вызванное развитием цифрового общества, имеет весомое значение в изменении подходов в обучении математике в профильных классах общеобразовательной школы. Индивидуализация обучения в таких условиях принимает новое направление, так как цифровые инструменты и новые технологии обучения позволяют активизировать внутренний потенциал обучающихся, и учитывать не только направление обучения, но и индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Одним из способов реализации индивидуального подхода является конструирование индивидуального образовательного маршрута, который позволяет работать с обучающимися, имеющими различные образовательные потребности. "Ценность индивидуального образовательного маршрута состоит в том, что он позволяет каждому на основе самодиагностики, самооценки, активного стремления к совершенствованию обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, формирование и развитие ценностных ориентаций, собственных взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности" [2, С. 5].

**Изложение основного материала статьи.** Обучение математике в профильных классах общеобразовательной школы в настоящее время не имеет единого подхода к его реализации. Следовательно, обучение математике в техническом направлении имеет особое значение. Оно отличается по содержанию от физико-математического профиля и экономического. Вопросы традиционно предлагаемые для изучения математики в техническом профиле, отличаются большей прикладной направленностью и межпредметными связями с физикой, информатикой.

Наряду с уже существующими способами проектирования индивидуальных образовательных маршрутов необходимо разработать конструктор для составления индивидуального маршрута для обучающихся технического профиля обучения [4].

Термин «конструирование» (от латинского слова *construere* – строю, создаю) означает создание модели, построение, приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов. Конструирование в педагогике представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях профильного обучения и направленную на обеспечение эффективного функционирования учебного процесса и развитие обучающихся с учётом их потребностей и ценностных ориентаций [6]. Результатом этой деятельности в нашем исследовании является индивидуальный образовательный маршрут в обучении математике обучающихся профильной школы.

Понятие «конструирование» тесно связано с таким понятием, как «разработка». Основное отличие этих понятий состоит в том, что разработка является реализацией какой-либо уже известной идеи, но в новых условиях и новым способом. При конструировании решается проблема, которая требует исследования и принципиальным отличием является создание оригинального продукта инновационного характера.

Конструирование проходит следующие этапы: целевой, диагностический, технологический, содержательный, рефлексивно-оценочный, контрольно-коррекционный.

**Шаг 1. Целевой.** Концентрация внимания на индивидуальных потребностях с учётом мотивационно-ценностного отношения к обучению. Определение конечного результата, как операционально и диагностически выстроенных задач обучения: проверка теоретических знаний, выявление практических умений и прикладных навыков.

Не менее важно развивать интеллектуальный потенциал обучающихся: самостоятельную учебную деятельность, исследовательские умения, креативное мышление.

**Шаг 2. Диагностический.** Проведение трёх видов тестов.

Психологического, выявляющего особенности внимания, памяти, мышления, коммуникативных умений. Проведение теста на профессиональное самоопределение.

Диагностика структуры учебной мотивации и ценностной ориентации обучающихся профильных классов.

Тестирование по математике, для определения индивидуального вектора повторения разделов математики, определения уровня владения математическим знанием и уровня математических способностей обучающихся.

Шаг 3. Технологический. На основе результатов диагностического этапа подбор индивидуальных форм и методов обучения. Выбор цифровых инструментов. Уточнение целей и задач обучения.

Шаг 4. Содержательный. насыщение содержания контекстными задачами, определение дополнительных вопросов изучения по математике, подбор литературы и других источников знаний. Выбор элективных курсов, кружков по интересам и др.

Шаг 5. Рефлексивно-оценочный. Содержит задания для самопроверки собственной деятельности обучающихся, тесты и задания для самооценки знаний. Осознание своей деятельности, самопознания и оценка своих профессиональных интересов представляют интерес прежде всего для самих обучающихся. Его назначение – активизация размышлений обучающихся о ценности учения, выборе профессиональных предпочтений.

Шаг 6. Контрольно-коррекционный. Создание тестовых заданий и банка задач, определяющих результат обучения. Задачи, определяющие качество теоретических знаний; задачи с практическим содержанием, раскрывающие применение знаний в смежных областях знаний; задачи исследовательского характера.

Важным моментом этого этапа является самооценка и саморефлексия, анализ результатов обучения и совместное планирование дальнейших действий. Если требуется корректировка результатов, то разработать план устранения недостатков.

Особое значение в результате конструирования маршрута для обучающихся имеет определение содержания обучения математике. В программе выделяются базовые вопросы, для обязательного изучения, и дополнительные вопросы, расширяющие и обогащающие знания обучающихся с учётом профиля обучения.

Например, для обучающихся технического профиля подготовки по разделу "Начала анализа", наряду с обязательным изучением определённого интеграла и приложением его в геометрии (нахождение площади криволинейной трапеции), рассматриваются дополнительные задачи. Тема выбрана не случайно, в связи с тем, что основные понятия такие, как производная и интеграл имеют прикладной характер и находят применение в физике и технике, то эта тема представляет особый интерес для обучающихся технического профиля подготовки.

Рассмотрим такие задачи [1, 5]:

Пример 1. Найти работу, которую нужно совершить при растяжении пружины на 0,02 м, если для ее растяжения на 1 см требуется сила 10 Н.

Решение. Согласно закону Гука, сила  $F$ , растягивающая или сжимающая пружину на  $x$  метров, равна  $kx$ , где  $k$  коэффициент пропорциональности.

$$10 = k \cdot 0,01, \text{ то есть } k = 1000$$

Из условия следует, что

$$\text{и, значит, } F = kx = 1000x.$$

Теперь по формуле (1) найдем искомую работу:

$$A = \int_0^{0,02} 1000x \, dx = 1000 \frac{x^2}{2} \Big|_0^{0,02} = 500 \cdot 0,02^2 = 0,2 \text{ (Дж)}.$$

Пример 2. Пружина в спокойном состоянии имеет длину 10 см. Сила в 400 Н растягивает ее на 2 см. Найти работу, совершенную при растяжении пружины от 20 см до 40 см.

$$\text{Решение. По закону Гука, } f = kx, \text{ откуда } k = \frac{F}{x} = \frac{400}{0,02} = 20000 \text{ (Н/м)}.$$

Таким образом,  $F = 20000x$ . Так как в данном случае  $a = 0,2 - 0,1 = 0,1$ ,  $b = 0,4 - 0,1 = 0,3$ , то, используя формулу (1), получим:

$$\begin{aligned} A &= 20000 \int_{0,1}^{0,3} x \, dx = \\ &= 20000 \frac{x^2}{2} \Big|_{0,1}^{0,3} = 10000x^2 \Big|_{0,1}^{0,3} = 10000(0,09 - 0,01) = 10000 \cdot 0,08 = 800 \text{ (Дж)}. \end{aligned}$$

Пример 3. Найти длину дуги полукубической параболы  $y^2 = x^3$  от начала координат до точки с координатами  $(4/3, 8\sqrt{3}/9)$ .

Решение. Указанный участок кривой расположен в первой четверти и задается уравнением  $y = x^{3/2}$ . Так как в этом случае  $f'(x) = 1,5x^{1/2}$ , то, применяя формулу длины дуги, получаем:  $s = \int_0^{4/3} \sqrt{1 + (f')^2} \, dx =$

$$= \int_0^{4/3} \sqrt{1 + \frac{9}{4}x} \, dx = \frac{8}{27} \left(1 + \frac{9}{4}x\right)^{3/2} \Big|_0^{4/3} = \frac{56}{27}.$$

Такие задачи используют знания вычисления определённого интеграла, но требуют дополнительных знаний и оценки по их применению, самостоятельного составления плана по их решению. При этом важным моментом является совместное обсуждение решения задачи. В центре обсуждения находится вопрос: логичность решения, оптимальность выбора способа решения, соответствие полученного решения с имеющимися данными.

Такое обсуждение имеет важное значение для формирования саморефлексии и самооценки обучающихся, так как продолжением изучения темы "Приложения определённого интеграла в науке и технике" может быть предложено обучающимся самостоятельно через выполнение учебных и исследовательских проектов. Выбор формы самостоятельной работы зависит от индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся. Исследовательские проекты более

длительные и представляют интерес обучающимся с наиболее выраженным мотивационно-ценностным отношением к обучению. Наиболее востребованы в развитии самостоятельной деятельности в настоящее время учебные web-квесты. Обращение к интернет ресурсам и умение самостоятельно получать информацию, востребовано в цифровом обществе, поэтому задания такого плана имеют двойное назначение. С одной стороны, происходит расширение и обогащение имеющихся знаний, с другой стороны, овладение компетенциями необходимыми в дальнейшем при продолжении обучения в вузе. К таким компетенциям можно отнести информационную грамотность, проверку достоверности полученной информации, аналитические умения (сравнивать, анализировать, систематизировать, обобщать, конкретизировать и др.). Излагать информацию в обобщённом виде, представлять в виде презентации или научной статьи, реферата и т.п.

Отметим, что публичная защита web-квеста влияет на развитие коммуникативных умений (чётко излагать мысли, логично и последовательно строить выступление, отвечать на вопросы, вести диалог с собеседником, умение слушать оппонента, доказывать или опровергать высказывания и т.д.).

Таким образом, цифровые образовательные инструменты развивают самостоятельную познавательную деятельность. Развитие происходит в процессе самостоятельного целеполагания, планирования, саморегуляции и самоорганизации деятельности обучающегося.

**Выводы.** Индивидуальный образовательный маршрут в обучении математике обучающихся профильной школы ориентирован на развитие интеллектуального потенциала обучающегося. Конструирование маршрута проходит по определённому алгоритму, что позволяет учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся. Конструктор маршрута представляет собой матрицу выбора оптимальных форм обучения и способов усвоения знаний. Вариативность содержания обучения обеспечивает потребности обучающегося в личностном росте и профессиональном ориентировании на будущую профессию [3]. Ценность и результат достигается за счет самостоятельного выбора и принятия участия в создании маршрута обучения. Сотрудничество всех участников образовательного процесса (обучающегося, родителей, педагогов и психологов) в конструировании индивидуального образовательного маршрута, совместное планирование и анализ результатов обеспечивает наиболее эффективный вектор развития обучающегося.

#### **Литература:**

1. Математика. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни / [Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 463 с.
2. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях введения ФГОС ОО: учебно-методическое пособие / О.К. Абдулаева, Е.В. Алабина, М.Н. Битюкова [и др.]; под редакцией О.Н. Крыловой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 224 с.
3. Санина, Е.И. Вариативное обучение как одно из направлений модернизации образования / Е.И. Санина, А.М. Маскаева // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4.1. – С. 7-10
4. Санина, Е.И. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий как условие личностного развития обучающихся / Е.И. Санина, Т.Е. Тужба // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – №2. – С. 237-243
5. Сборник задач по математике / П.Т. Апанасов, М.И. Орлов. – М., 1987. – 282 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под редакцией А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999 (электронная версия <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm?cmd...istext=1>)

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна**

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

**кандидат биологических наук, доцент Агеева Елена Львовна**

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

**кандидат экономических наук, доцент Петрова Елена Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ**

*Аннотация.* Целью настоящей статьи является выявление роли функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения. Методологической основой послужил функциональный подход к исследованию сущности функциональной грамотности и положения складывающейся теории формирования личности безопасного типа поведения. Установлено, что обеспечение безопасности личности определяется ее способностью к саморегуляции, сознательному управлению своим психологическим состоянием в чрезвычайной ситуации, которая развивается на основе мотивации, прочных знаний в сфере защиты от угроз и рисков, уверенного владения способами защиты и правилами безопасного поведения. Эффективность формирования личности безопасного типа поведения обеспечивается функциональной грамотностью обучающихся в области безопасности, включающей идентификацию опасностей, их предотвращение и ликвидацию. Значимость функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения раскрывается через ее функции: личностного развития, социализации, пропедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания. Обоснованные функции позволяют сделать вывод о правомерности использования функционального подхода и комплексном значении функциональной грамотности в обучении безопасности жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, личность безопасного типа поведения, безопасность жизнедеятельности, саморегуляция и самоорганизация личности, конструктивный внутриличностный конфликт.

*Annotation.* The purpose of this article is to identify the role of functional literacy in the formation of a safe type of behavior personality. The methodological basis was a functional approach to the study of the essence of functional literacy and the position of the emerging theory of the formation of a safe type of behavior personality. It is established that ensuring the security of an individual is determined by its ability to self-regulation, conscious management of its psychological state in an emergency situation, which develops on the basis of motivation, solid knowledge in the field of protection from threats and risks, confident possession of

methods of protection and rules of safe behavior. The effectiveness of the formation of a safe type of behavior personality is ensured by the functional literacy of students in the field of safety, including the identification of hazards, their prevention and elimination. The importance of functional literacy in the formation of a safe type of behavior personality is revealed through its functions: personal development, socialization, propaedeutics, professional orientation, rehabilitation, education. The reasoned functions allow us to conclude that the use of a functional approach is legitimate and the complex significance of functional literacy in life safety training.

*Key words:* functional literacy, personality of a safe type of behavior, life safety, self-regulation and self-organization of personality, constructive intrapersonal conflict.

**Введение.** В современном обществе растущих рисков и угроз, увеличения деструктивных факторов формируется качественно новое представление о безопасности жизни и деятельности как общепризнанной ценности и нормы, необходимой для защиты общественных отношений, обеспечивающих устойчивое развитие личности, общества и государства, соблюдения национальных интересов России. Актуализация научного направления безопасности жизнедеятельности сопряжена с проблемой разработки теории формирования личности безопасного типа поведения (Р.И. Айзман, А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотов, С.В. Петров, Е.Б. Перельгина, М.В. Погодаева, А.Н. Сухов, В.М. Ширшова) [6, 8]. Анализ научных источников показал широкий разброс суждений при трактовке дефиниции понятия личность безопасного типа поведения. В исследованиях А.Н. Сухова категории «безопасность личности», «безопасное поведение личности», «безопасный тип личности» анализируются с точки зрения конфликтологического подхода к их пониманию [7]. В основе безопасного поведения лежит, по мнению автора, внутриличностный конструктивный и деструктивный конфликты, определяющие принятие решений на основе имеющихся социальных представлений. Конфликтность возникает при различных состояниях социально-психологической структуры личности: ментальности, ценностно-смысловой и мотивационной сферы, когнитивных характеристик, «Я-концепции», локуса контроля; социально-психологической компетентности и др.. При деструктивном конфликте эти представления сформированы на основе вседозволенности и позиции «цель оправдывает средства» (противоправные, аморальные), причем цели также могут иметь негативный характер. В условиях конструктивного конфликта принятие решений о достижении позитивных целей происходит с помощью средств, не выходящих за рамки права и морали. Это обстоятельство свидетельствует о настоятельной необходимости развития у обучающихся ценностей и установок, отражающих личную и гражданскую ответственность, личностные качества сострадания, готовности к оказанию помощи, толерантности, заботы о защите интересов своей страны. Данный аспект раскрывается М.В. Погодаевой, рассматривающей потенциал развития личности безопасного типа поведения в логике аксиологического подхода [5]. При обосновании ценностной детерминанты, автор, совершенно справедливо, на наш взгляд, аргументирует роль образования, как транслятора ценностей современной культуры в ходе развития ценностно-смысловой сферы личности. Действительно, личностное развитие определяется качеством образования в области безопасной жизнедеятельности, построенном на культурологических принципах (Н.Б. Абаскалова, Л.А. Михайлов, М.А. Картавых, Э.М. Киселева, О.Н. Русак, В.П. Соломин) [4].

Механизм обеспечения безопасности определяется способностью личности к саморегуляции и самоорганизации, то есть сознательного управления своим психологическим и эмоциональным состоянием в опасной или чрезвычайной ситуации [6]. Справиться со своими чувствами страха и опасности возможно на основе уверенных знаний способов защиты и умений их применять в обычной жизни, владеть приемами снижения волнений и нерешительности, повышения устойчивости к стрессу. Решение данной педагогической задачи лежит плоскости функциональной грамотности, проявляющейся на практике в действиях обучающихся, а оценка ее сформированности – в модели поведения в реальных ситуациях жизни [1]. Применительно к безопасности жизнедеятельности, функциональная грамотность означает готовность и способность школьников к безопасной деятельности в социальной и природной среде на основе обретения опыта анализа опасных ситуаций, соблюдения правил безопасного поведения, умений выстраивать коммуникации в учебном взаимодействии [3]. В этой связи целесообразным представляется использование функционального подхода к раскрытию роли функциональной грамотности в формировании культурной личности безопасного типа поведения. Функциональный подход предполагает выявление функций данного педагогического феномена и их взаимодействия в образовании по основам безопасности жизнедеятельности. В наших рассуждениях учитываются, выделенные В.А. Ермоленко, адаптивная, пропедевтическая, профориентационная, реабилитационная, воспитательная и развивающая функции [2], интерпретируемые в контексте формирования личности безопасного типа поведения.

Цель нашего исследования состояла в раскрытии педагогической значимости функциональной грамотности в формировании культурной личности безопасного типа поведения на основе функционального подхода.

**Изложение основного материала статьи.** Сущность и значение такого педагогического феномена как функциональная грамотность, раскрываемого с помощью функционального подхода, предполагает необходимость обращения к динамике содержания образования по безопасности жизнедеятельности. Современный характер общественных отношений определяет четко выраженный тренд в изменении содержания, связанный с актуализацией функционального знания [9]. Междисциплинарный контент содержания образования по безопасности жизнедеятельности отличается практической направленностью на понимание реальных угроз и освоение методов их преодоления. Обучающийся должен уметь анализировать и оценивать опасности и чрезвычайные ситуации природного, техногенного, социального, экологического характера, находясь в доме, на улице, при выполнении какой-либо деятельности или отдыхе. При идентифицировании опасности, он способен к разработке соответствующей модели безопасного поведения, включающей адекватные способы ее предотвращения и ликвидации последствий. Обобщенное понятие «личность безопасного типа поведения» раскрывается через готовность и способность человека к безопасной самореализации в окружающем мире на основе саморегуляции и самоорганизации. При этом важно, что принятие решения происходит на основе конструктивного внутриличностного конфликта, построенного на позитивных социальных ценностях. Осознанное и уверенное управление своим поведением в угрожающей ситуации в своей фундаментальной основе имеет психологическую устойчивость, проявляющуюся в мотивационных установках и волевых качествах, а также необходимую компетентность в сфере обеспечения безопасности.

Формирование личности безопасного типа поведения на основе развития функциональной грамотности у обучающихся в сфере защиты от угроз и рисков потребовало обращения к выявлению ее роли и функций. Нами обоснованы функции: личностного развития, социализации, пропедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания. Функциональная грамотность развивает способности обучающегося решать актуальные жизненные проблемы безопасности с помощью усвоенных знаний и умений, социального и личностного взаимодействия. Движущими силами личностного развития являются противоречия между новыми потребностями в безопасности и возможностями их удовлетворения, возросшими возможностями обучающегося к познанию и привычным типом обучения и общения, изменением общественных запросов на творческую личность безопасного типа поведения и имеющимся уровнем ее развития.

Интегральный результат в виде развития личности безопасного типа поведения предусматривает развитие у обучающихся ценностно-смысловой мировоззренческой платформы, базовой основой которой является конструктивный внутриличностный конфликт, построенный на позитивных социальных ценностях. Когнитивный и прагматический компоненты личности безопасного типа поведения обеспечиваются формированием творческого и критического мышления в осмыслении единой научной картины мира с ее угрозами; освоением средств и методов защиты от чрезвычайных ситуаций в мирное и военное время; навыков общения на основе вербальной и невербальной коммуникации. Ориентация на существующую реальность превращает учебный материал в «живое», имеющее для школьников личную значимость, знание. Обучающиеся приходят к пониманию, что усвоенные ценности, знания и способы безопасного поведения необходимы и полезны, как сегодня, так и в будущей жизни.

Функциональная грамотность в сфере формирования личности безопасного типа поведения играет роль социализации, то есть успешной интеграции обучающегося в социальную сферу жизни учебного коллектива, общества, страны, мира. Социализация представляет собой двусторонний процесс усвоения обучающимся социального опыта в сфере обеспечения безопасности и активной самореализации личностью своих возможностей и притязаний, поиска «собственного я» как субъекта деятельности и общения в плане осознания и обеспечения безопасности. Непрерывный характер процесса социализации диктуется, с одной стороны, изменениями в масштабах, усилении угроз, структуре опасностей и способах защиты от них, с другой, постоянным развитием личности безопасного типа поведения посредством освоения все новых актуальных компетенций в обеспечении безопасности и гармонизации взаимоотношений в системе «личность — общество — природа». Благодаря социализации усваиваются доминирующие демократические представления, социальные ценности и нормы поведения, не противоречащие требованиям безопасности.

Функция пропедевтики функциональной грамотности в процессе формирования личности безопасного типа поведения означает, что при обучении закладываются основы безопасности жизнедеятельности, значимость смыслов и ценностей безопасности, важность освоения траектории общего и личного продвижения к пределам допустимого риска, базовой системы знаний и способов преодоления угроз в настоящей и будущей жизнедеятельности. Функциональная грамотность демонстрирует преемственность осваиваемых обучающимися новых впечатлений, отношений, знаний и способов безопасного поведения с имеющимся личностным опытом и перспективными путями его обогащения в процессе обучения на основе междисциплинарных связей. Опора на жизненный опыт по безопасности жизнедеятельности позволяет установить не только его уровень, но и, с позиций апперцепции, психологические особенности восприятия и мышления (Г.В. Лейбниц, Д. Локк). В результате в обучении происходит естественная интеграция нового знания и элементов личного опыта, «восхождение» от личного опыта деятельности школьников к его рефлексии и соотнесению с актуальными теоретическими положениями, и далее к их практическому применению в опасных и чрезвычайных ситуациях. Пропедевтика связана с мотивацией к самой проблеме безопасности и способам ее разрешения, ее глубинным ценностно-смысловым пониманием. Обеспечивает переход к самостоятельности, готовности использовать традиционные и современные методы познания и опыт лучших практик, нравственно-ответственное отношение.

Профессиональная ориентация функциональной грамотности при формировании личности безопасного типа поведения состоит в том, что в процессе личностного становления рельефно проявляются склонности, и интересы обучающихся, качества их личности, связанные с саморегуляцией и самоорганизацией в стрессовых условиях чрезвычайных ситуаций, смоделированных с помощью кейс-задач, тренингов, учебно-социальных практик. При решении задач на идентификацию, предотвращение и ликвидацию опасностей обучающиеся проявляют и развивают метапредметные аналитические, прогностические, проблемные, практические умения, демонстрирующие их способности и профессиональную направленность. Оценка социальных потребностей и собственных возможностей и особенностей приводит к обоснованному выбору профессионального будущего. Данная функция функциональной грамотности как полезного и нужного знания приобретает особое значение в старших классах в период профессионального самоопределения. Учитывая, что данный выбор осуществляется в условиях неопределенности, и обучающиеся должны его совершать неоднократно в своей жизни, необходим определенный базовый задел в образовании обучающихся, входящий в содержание функциональной грамотности. Функция реабилитации состоит в том, что она обеспечивает восстановление личностного статуса обучающегося при утрате им позитивных социальных представлений при неблагоприятных факторах развития. Функциональная грамотность при формировании личности безопасного типа поведения особенно значима для школьников из неблагополучных семей, являющихся одновременно и жертвой, и источником опасностей, а также детей с ограниченными возможностями развития. В результате реабилитации у такого контингента обучающихся появляется уверенность в собственных возможностях использования знаний в обеспечении безопасности, желание активной самостоятельной деятельности в социуме, профессиональной ориентации. Функция воспитания отражает основные положения Концепции духовно-нравственного воспитания обучающихся в отечественном образовании (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обновленных ФГОС общего образования. Исходя из них, по-новому звучат задачи развития личностных качеств обучающихся, в том числе в сфере гражданской идентичности и патриотизма. Воспитательные задачи реализуются через жизненное, личностное, профессиональное самоопределение личности безопасного типа поведения, означающее выбор ценностно-смысловых ориентиров и нравственно-этических установок, формирование мировоззрения на основе единой научной картины мира. Гражданско-патриотическое, нравственно-этическое воспитание, воспитание познавательной и экологической культуры, культуры здорового образа жизни и культуры безопасной жизнедеятельности позволяет успешно решать различные учебные и реальные жизненные проблемы безопасности, выстраивать позитивные взаимоотношения в социальной группе.

**Выводы.** Социальный запрос на формирование личности безопасного типа поведения обусловлен развитием качественно новых представлений о безопасности жизнедеятельности как общепризнанной ценности и нормы, обеспечивающей устойчивое развитие личности, общества и государства. В качестве психологического механизма обеспечения безопасности рассматривается способность личности обучающегося к саморегуляции в условиях угроз и рисков, которая основывается на мотивации, основных знаниях и умениях применять их в реальной жизни. Использование функционального подхода позволило оценить разностороннюю роль функциональной грамотности в формировании личности безопасного типа поведения. Обоснованные взаимосвязанные функции личностного развития, социализации, пропедевтики, профессиональной ориентации, реабилитации, воспитания характеризуют высокую значимость функциональной грамотности, ее комплексное воздействие на формирование личности безопасного типа поведения.

#### **Литература:**

1. Басюк, В.С. Формирование функциональной грамотности обучающихся – важный аспект достижения личностных результатов образования / В.С. Басюк // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 6. – С. 34-42. – Режим доступа: OZP\_6\_80\_T.1\_2021.pdf (instrao.ru)



2. Ермоленко, В.А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект / В.А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-funktionalnoy-gramotnosti-obuchayuschegosya-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 11.04.2023).
3. Камерилова, Г.С. Кейс-обучение как средство формирования функциональной грамотности по безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях / Г.С. Камерилова, М.А. Губарева, Е.Н. Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6 – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32348> (дата обращения: 17.04.2023)
4. Картавых, М.А. Научно-методическое обеспечение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации преподавательского состава в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении / М.А. Картавых, Г.С. Камерилова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 1. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/752/643> (дата обращения 21.04.2023)
5. Погодаева, М.В. Аксеологический подход к воспитанию личности безопасного типа поведения / М.В. Погодаева // Интернет-журнал «Мир науки» – 2018 – №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN118.pdf> (дата обращения 21.04.2023)
6. Психология безопасности: учебное пособие для вузов / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перельгина. – М.: Юрайт, 2020. – С. 276.
7. Сухов, А.Н. Безопасность личности как научно-практическая проблема / А.Н. Сухов // Человеческий капитал. – 2021. – № 2 – 146 с.
8. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности / Р.И. Айзман, С.В. Петров, В.М. Ширшова. – Новосибирск: АРТА, 2011. – С. 208.
9. Тумашева, О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся / О.В. Тумашева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3. – URL: [https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1251?locale=ru\\_RU](https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1251?locale=ru_RU) (дата обращения 21.04.2023)

**Педагогика**

**УДК 378.1**

**доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна**

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

**аспирант Сомов Георгий Анатольевич**

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

**аспирант Выродов Дмитрий Юрьевич**

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

#### **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Аннотация.* Обоснована актуальность рассматриваемого вопроса для системы профессионально-педагогического образования. Цель статьи состояла в характеристике системы профессионально-педагогических условий, способствующих развитию компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Проведен анализ имеющихся педагогических исследований по обозначенной проблематике. Предложены профессионально-педагогические условия развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Они представлены освоением студентами учебных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Основы деструктологии», а также прохождением интегрированной клинической практики. Каждое из предложенных условий раскрыты в статье. Приведены методические рекомендации по организации процесса изучения безопасности жизнедеятельности в контексте рассматриваемого вопроса. Охарактеризовано содержание основ деструктологии как относительно нового педагогического феномена. Раскрыт циклический характер интегрированной клинической практики будущих педагогов с акцентом на особенности процесса развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе. Отмечен личностно-деятельностный характер профессионально-педагогических условий развития компетентности бакалавров педагогических направлений подготовки в сфере обеспечения социальной безопасности в образовательном процессе.

*Ключевые слова:* социальная безопасность, образовательная среда, компетентность, профессионально-педагогические условия, интегрированная клиническая практика, цикличность.

*Annotation.* The relevance of the issue under consideration for the vocational education system is justified. The purpose of the article was to characterize the system of professional and pedagogical conditions that contribute to the development of the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process. An analysis of the available pedagogical research on the indicated problems was carried out. Professional and pedagogical conditions for the development of the competence of bachelors of pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process are proposed. They are represented by the mastering by students of the educational disciplines "Life Safety," "Fundamentals of Destructology," as well as the passage of integrated clinical practice. Each of the proposed conditions is disclosed in the article. Guidelines are provided for organizing the process of studying life safety in the context of the issue under consideration. The content of the foundations of destructology is characterized as a relatively new pedagogical phenomenon. The cyclical nature of the integrated clinical practice of future teachers with an emphasis on the peculiarities of the process of developing the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social safety in the educational process is disclosed. The personality and activity of the professional and pedagogical conditions for the development of the competence of bachelors in pedagogical areas of training in the field of ensuring social security in the educational process was noted.

*Key words:* social security, educational environment, competence, professional and pedagogical conditions, integrated clinical practice, cyclicity.

**Введение.** Современный этап общественного развития характеризуется растущей важностью проблем, связанных с обеспечением социальной безопасности детей, являющихся наиболее незащищенной категорией населения. Социальная безопасность детей предполагает их защиту от внешних и внутренних угроз, развитие устойчивости; способности к прогнозированию, возможному предупреждению и противостоянию опасностям, связанным с физическим насилием

(разбой, бандитизм, терроризм) и психическим воздействием (шантаж, мошенничество, воровство); употреблением психотропных веществ (наркомания, алкоголизм), опасностью суицидов (П.А. Кисляков, С.В. Петров, В.М. Ширшов). Исследователи (О.О. Андронникова, И.А. Баева, Ю.В. Варданян, Н.В. Гаряев, М.Г. Гераскина, Е.Н. Руськина) единодушны в том, что проблемы социальной безопасности могут быть разрешены только с помощью целенаправленной и системной деятельности, организованной на государственном, общественном, личностном уровнях, предполагающих комплексность политических, организационных, социально-экономических, информационных, правовых мер [1, 2, 3, 4, 5]. Особую значимость в ее решении приобретает система образования, а первоочередная роль в ней принадлежит педагогам, которые должны при этом обладать соответствующей компетентностью [6, 8, 9, 10]. Необходимость владения педагогами соответствующей компетентностью отражена в профессиональном стандарте, согласно требованиям которого учителя должны в процессе воспитательной деятельности «регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды» [11] и, в первую очередь, для обеспечения социальной безопасности. Ведь школа – это, прежде всего, социальная среда, особый микромир со своими правилами, традициями, в том числе и опасностями, в котором обучающиеся находятся значительное время. Учитывая тот факт, что в современном мире именно социальные опасности преобладают среди других групп угроз для личности и общества, то обеспечение социальной безопасности детей в образовательном процессе является первоочередной общепедагогической проблемой. В настоящее время дети с еще не сформированным до конца мировоззрением, постоянно общаясь в различных социальных сетях, в виртуальной реальности, ежедневно подвергаются опасности идеологической обработки, быть вовлеченными в экстремистские и террористические организации, проникнутся положениями течения «Колумбайн». Все это деструктивно сказывается как на образовательном процессе, так и на развитии российского общества.

Несмотря на важность проблемы, ее разработка в области теории и методики профессионального образования еще не получила должного освещения. В образовательных организациях не сложилось четкого представления об их роли в обеспечении социальной безопасности детства, а педагоги не в полной мере используют разработанный в науке коммуникативный технологический инструментарий формирования культуры безопасного поведения.

**Изложение основного материала статьи.** В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (Мининском университете) разработаны и реализуется профессионально-педагогические условия развития у будущих педагогов компетентности по обеспечению социальной безопасности школьников в образовательном процессе. Предлагаемые профессионально-педагогические условия обладает универсальностью, могут быть тиражированы среди других организаций высшего образования, реализующих педагогические направления подготовки. Среди представленных профессионально-педагогических условий отметим следующие:

- 1) освоение будущими бакалаврами – педагогами обязательной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;
- 2) освоение факультативной дисциплины «Основы деструктологии»;
- 3) усиление практической подготовки будущих педагогов в процессе интегрированной клинической практики [7].

Первое профессионально-педагогическое условие развития компетентности педагогов по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе связано с освоением ими содержания обязательной для изучения всеми бакалаврами в нашей стране, независимо от направления и профиля подготовки, учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». В структуре содержания упомянутой дисциплины выделяется ряд модулей, ключевым из которых выступает «Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях». Помимо изучения способов обеспечения безопасности человека в опасных и чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера, значительное внимание уделяется рассмотрению социальных опасностей, на которые в современном мире приходится «львиная доля» угроз человечеству.

В ходе лекционных и практических занятий со студентами – будущими педагогами разных предметных областей подробно разбираются виды и формы проявлений социальных угроз и опасностей, их глубинные истоки, способы предотвращения конфликтных ситуаций и безопасного поведения людей. При этом изучаемое содержание рассматривается в контексте будущей профессионально-педагогической деятельности, где акцент делается не только на алгоритмы защиты себя, но и на способы обеспечения безопасности вверенных педагогу школьников в момент их нахождения в образовательном пространстве.

Приоритет отдается практико-ориентированным контекстным заданиям, в которых рассматриваются реальные и гипотетические профессиональные ситуации, связанные с получением угроз террористического характера, захватом заложников, буллингом и так далее.

Второе профессионально-педагогическое условие предполагает внедрение в учебный процесс вуза достаточно «молодой» учебной дисциплины «Основы деструктологии», которая в структурно-содержательном аспекте находится еще в стадии становления, впитывая в себя самую актуальную на данный момент социально-опасную проблематику. Помимо общетеоретических вопросов, отражающих специфику науки конфликтологии, основное внимание обращено на виды деструктивного поведения обучающихся, способные оказать разрушительное влияние как на психическое, так и на физическое здоровье обучающихся. Самыми распространенными среди них выступает скулшутинг и приверженность идеям течения «Колумбайн». В процессе рассмотрения теоретических и прикладных аспектов деструктологии основное внимание уделяется знакомству с методиками выявления потенциальных «колумбайнеров», дабы учителя, находящиеся на своеобразной педагогической «передовой» могли вовремя распознать признаки надвигающейся беды и предотвратить ее.

Третье профессионально-педагогическое условие подразумевает усиление практической подготовки будущих педагогов в процессе интегрированной клинической практики. Интегрированная клиническая практика предполагает постоянное (систематическое) нахождение студентов – будущих педагогов в образовательных организациях, которые имеют статус «клиническая база практики». Такой статус присваивается образовательной организации, которая обладает высококвалифицированным кадровым составом, имеет современное материально-техническое обеспечение, в профессиональной деятельности внедряет новейшие достижения психолого-педагогических наук, педагогический коллектив готов к осуществлению наставничества над будущими педагогами. Студенты еженедельно в течение всего учебного дня находятся на территории клинической базы практики, работая по индивидуально-групповой программе.

Следует отметить, что тематика программы действий будущих педагогов в процессе прохождения ими интегрированной клинической практики определяется руководством базовой организации в рамках проблематики, над разработкой которой она работает. Стержневым видом деятельности студентов является проектно-исследовательская работа, в том числе сопряженная с обеспечением социально-безопасной образовательной среды в отдельных классах и школе в целом.

Интегрированная клиническая практика имеет циклический характер – каждый год обучения в вузе – отдельный цикл. Причем предполагается, что студенты будут прикреплены к одной и той же школе в течение всего процесса обучения, чтобы можно было досконально и комплексно изучить специфику образовательной организации и имитировать процесс профессиональной деятельности, добившись ранней профессионально-педагогической социализации.

Первый цикл – ознакомительный. В процессе первого года первокурсники педагогических направлений подготовки посещают образовательные организации – клинические базы практик и знакомятся с нормативной базой образования, направлениями деятельности школы, посещают уроки учителей наставников, знакомятся с воспитательной системой организации.

Второй цикл – психолого-педагогический. Студенты заканчивают изучение общепрофессиональных дисциплин одноименного модуля. В процессе практической подготовки будущие педагоги, выступая классным руководителем – дублером, изучают досконально прикрепленный им классный коллектив, совместно с классными руководителями с помощью психологических методик составляют психологический портрет класса, выявляют проблемы межличностных взаимоотношений учащихся, которые потенциально могут стать или уже переросли в категорию социальных угроз в рамках отдельно взятого детского коллектива. В качестве проектно-исследовательской деятельности студентам предлагается разработать рекомендации по предотвращению и разрешению социальных конфликтов в школьном коллективе, способствуя повышению социальной безопасности образовательной среды.

Третий цикл – методический. В этот период студенты, осваивая предметные методики обучения, пробуют себя в процессе практической подготовки в качестве учителей – предметников и продолжают воспитательную работу в вверенном учебном коллективе совместно с классным руководителем.

Четвертый цикл – стажерский, в процессе которого многие студенты официально начинают трудовую деятельность в качестве педагогов, на плечи которых ложится обязанность обеспечения безопасности образовательного процесса, в первую очередь социального характера.

**Выводы.** Весь представленный комплекс профессионально-педагогических условий развития компетентности педагогов по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе имеет ярко выраженный личностно-деятельностный характер, соответствующий специфике компетентностного подхода. Реализуемая в Мининском университете в течение последних десяти лет успешная практика профессиональной подготовки педагогов, ориентированная на формирование у них компетентности по обеспечению социальной безопасности обучающихся в образовательном процессе позволяет сделать вывод об адекватности выбранных профессионально-педагогических условий.

#### **Литература:**

1. Андронникова, О.О. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа / О.О. Андронникова. – URL: <http://образование9.ru/articles/338-psy-bezopasnostj-vuza.html> (дата обращения 03.06.2023)
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Варданын, Ю.В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю.В. Варданын, Е.Н. Руськина // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 79-82
4. Гаряев, Н.В. Формирование у студенческой молодежи толерантного сознания как основы социальной безопасности: диссертация ... к.п.н.: 13.00.02 / Гаряев Николай Владимирович. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
5. Гераскина, М.Г. Психологическая характеристика безопасности образовательных учреждений / М.Г. Гераскина // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 3. – С. 167-171
6. Забродин, Ю.М. Образовательная среда – феноменология и практика безопасности / Ю.М. Забродин, В.В. Рубцов // Безопасность образовательной среды: Сб. статей: В 2 ч. Ч. II / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М., 2008. – С. 15-19
7. Картавых, М.А. Концепция интегрированной клинической практики студентов в системе высшего педагогического образования / М.А. Картавых, И.В. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 126-129
8. Кисляков, П.А. Исследование социально безопасной среды образовательных учреждений в сетевом научно-образовательном центре педагогического вуза / П.А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – №2(10). – URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/2/kislyakov.pdf> (дата обращения: 02.06.2023)
9. Ковров, В.В. Создание модели психологически безопасной образовательной среды на экспериментальных площадках МГППУ / В.В. Ковров // Безопасность образовательной среды: сборник статей / Ответственный редактор и составитель Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 75-80
10. Петров, С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения: учебное пособие / С.В. Петров, П.А. Кисляков. – М.: Издательство «Русский журнал», 2010. – 260 с.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013г. N 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 03.06.2023)

**Педагогика**

**УДК 371**

**аспирант Кашицин Арсений Михайлович**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и**

**методики образовательной деятельности Емельянова Ирина Евгеньевна**

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

**кандидат исторических наук, доцент Талызина Анна Аркадьевна**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ЦЕНТРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

**Аннотация.** Развитие системы федерального последиplomного педагогического образования в области обучения педагогов подготовке школьников к предметным олимпиадам, в частности «Всероссийской олимпиаде школьников», осуществляется в организации дополнительного образования «Центр педагогического мастерства» с 2007 года. Реализация программ курсов повышения квалификации педагогических работников проводится в различных форматах, но особое внимание стоит уделить прогрессивному формату дистанционного обучения с использованием информационных технологий (образовательной платформы ГАОУ ДПО ЦПМ) с высокой доступностью для специалистов из любых субъектов Российской Федерации. В настоящей работе описаны методологические основы курса для учителей истории: «Подготовка обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников по истории», разработанного в Центре педагогического мастерства.

*Ключевые слова:* курсы повышения квалификации, центр педагогического мастерства, подготовка преподавателей истории, преподаватель.

*Annotation.* Growth of the system of federal postgraduate pedagogical education has been carried out in the organization of additional education "Center for Pedagogical Excellence" since 2007, especially in the field of professional development for teachers to prepare schoolchildren for subject competitions, in particular the "All-Russian Olympiad of Schoolchildren". Advanced training courses for teachers held in various formats. However, special attention devoted to the progressive format of distance learning using information technologies (educational platform of the GAOU DPO CPE) with high accessibility for specialists from any subjects of the Russian Federation. This paper describes the methodological foundations of course for history teachers: "Preparing students for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in History", developed at the Center for Pedagogical Excellence.

*Key words:* advanced training courses, center of pedagogical excellence, training for history teachers, teacher.

**Введение.** В настоящее время в России существует высокая потребность в квалифицированных и образованных кадрах, которые в будущем смогут реализовать свой потенциал и улучшить финансово-экономические и социальные показатели страны, а также вывести ее на более прогрессивный этап развития [3]. Одним из наиболее эффективных способов формирования такого резерва является олимпиадное движение в школах, которое позволяет найти наиболее талантливых учеников и предоставить им дополнительные возможности для построения индивидуального маршрута образования, развития и поступления в высшие учебные заведения для реализации своих знаний и навыков в ключевых для РФ отраслях науки, промышленности и экономики [2].

Но для эффективной подготовки школьников к предметным олимпиадам требуются специалисты в области педагогики, учителя предметники, методисты, которые разбираются в особенностях проведения интеллектуальных соревнований, имеют опыт преподавания в рамках их специфики, а также легко адаптируются в условиях изменений. На данный момент в России наблюдается нехватка таких кадров [1; 6], в связи с чем возрастает потребность в их подготовке и обучении. Для решения этой задачи в рамках специальных центров разрабатываются учебные курсы для преподавателей, основной методической задачей которых является формирование у обучающихся компетенций, позволяющих готовить школьников к предметным олимпиадам с высокой эффективностью.

**Изложение основного материала статьи.** С 2019 года по распоряжению Правительства РФ была утверждена национальная система профессионального роста педагогических работников [10], в задачи которой входило формирование центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, обмен опытом между лучшими кадрами, а также мероприятия по повышению квалификации, в том числе и в области предметных олимпиад.

Помимо этого, в последнее время наблюдается рост популярности олимпиадного движения [7], с каждым годом всё больше школьников претендуют на участие и успешные результаты в интеллектуальных соревнованиях различных уровней, от региональных до международных. Приведенные факторы создали комплексную проблему, основой которой является нехватка квалифицированных кадров для обеспечения эффективной подготовки школьников.

Например, низкий уровень подготовки преподавателей по истории в некоторых случаях влияет на качество образования и интерес учащихся к предмету в целом, что не способствует формированию талантов и их поддержке [4]. Кроме того, из-за недостаточного количества учебных материалов и тематической методической литературы нередко преподаватели сталкиваются с проблемой отсутствия актуальных и качественных знаний по предмету, формату заданий олимпиад и особенности подготовки к ним, что затрудняет проведение эффективного и интересного обучения [9].

Решением проблемы нехватки профессиональных компетенций преподавателей по истории в вопросах предметных олимпиад стала разработка программы специализированного курса повышения квалификации: «Подготовка обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников по истории».

Цель программы заключается в совершенствовании профессиональных компетенций преподавателя в области подготовки обучающихся к участию во всероссийской олимпиаде школьников по истории. [5].

Методологической основой данной программы являются системный, позволяющий использовать в системе совокупность средств для активизации школьников, создания условий для раскрытия ими потенциала и др.; синергетический, позволяющий получить синергетический эффект от взаимодействия преподавателей школьников в процессе подготовки к олимпиаде; личностно – деятельности подход в обучении.

Результатом успешного обучения является способность преподавателя осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, а также выявлять и корректировать трудности в обучении [5].

Основные навыки и знания, которые должны быть получены во время прохождения программы обучения:

- Навык проведения учебных занятия, а также подбора тем, направленных на подготовку учащихся к участию в предметной олимпиаде школьников по истории (в частности «Всероссийской олимпиаде школьников»).

- Навык подбора тематики исторического эссе, которые обучающиеся могут встретить на любых этапах олимпиады по истории.

- Навык оценки знаний и успехов обучающихся в процессе подготовки, а также корректировка возможных трудностей в обучении.

- Знание особенностей заданий на предметных олимпиадах школьников по истории.

- Знание методики и стратегии подготовки обучающихся к участию в предметной олимпиаде школьников по истории.

- Знание стандартных критериев проверки олимпиадных заданий различного уровня, в частности эссе.

- Знание реальных требований к уровню знаний обучающихся.

Учебный план курса и программы представлены в Таблицах 1 и 2.

## Учебный план курса «Подготовка обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников по истории»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего час.	Виды учебных занятий, учебных работ		Формы контроля
			Лекция	Самостоятельная работа	
1.	Тема 1. Историческое эссе. Выбор темы.	4	2	2	Самостоятельная работа
2.	Тема 2. Историческое эссе. Анализ периодов, региональная история, "юбилейные" и "сквозные" темы	4	2	2	Самостоятельная работа
3.	Тема 3. Критерии оценивания исторического эссе. Пример разбора и оценки эссе.	4	2	2	Самостоятельная работа
4.	Тема 4. Алгоритм написания исторического эссе.	2	2	-	-
5.	Тема 5. Популярные вопросы, связанные с написанием исторического эссе.	1	1	-	-
6.	Тема 6. Типология заданий всероссийской олимпиады школьников по истории.	4	2	2	Самостоятельная работа
7.	Тема 7. Источники личного происхождения в заданиях всероссийской олимпиады школьников по истории.	4	2	2	Самостоятельная работа
8.	Тема 8. Третий (устный) тур заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по истории.	3	3	-	-
9.	Итоговое задание	2		2	Итоговое задание
	Итого часов	28			

Таблица 2

## Учебная программа курса «Подготовка обучающихся к всероссийской олимпиаде школьников по истории»

Тема	Виды учебных занятий, работ, час	Содержание
Тема 1. Историческое эссе. Выбор темы.	Видеолекция 2 часа. Самостоятельная работа 2 часа.	Историческое эссе одно из ключевых заданий ВсОШ по истории. Важный этап при подготовке к олимпиаде. Выбор периода исторических событий и тем. Три группы тем: про людей, события, исторические процессы. Особенности формулировки тем.
Тема 2. Историческое эссе. Анализ периодов, региональная история, "юбилейные" и "сквозные" темы.	Видеолекция 2 часа. Самостоятельная работа 2 часа.	Выбор тем исторического эссе. Анализ периодов российской истории. Выбор тем регионально и заключительно этапов исходя из места их проведения. Сквозные" темы.
Тема 3. Критерии оценивания исторического эссе. Пример разбора и оценки эссе.	Видеолекция 2 часа. Самостоятельная работа 2 часа.	Критерии оценивания исторического эссе. Обоснование выбора темы. Творческий характер восприятия темы. Грамотность использования исторических терминов и фактов. Четкость и доказательность основных положений работы. Знание различных точек зрения по теме. Умение подвести итоги работы и сделать выводы. Пример разбора и оценки эссе.
Тема 4. Алгоритм написания исторического эссе.	Видеолекция 2 часа.	Алгоритм написания исторического эссе: выбор темы, подбор аргументов, их анализ, постановка задач, написание эссе целиком из головы на время.
Тема 5. Популярные вопросы, связанные с написанием исторического эссе.	Видеолекция 1 час.	Трудности в написании эссе. вопросы, связанные с написанием исторического эссе.
Тема 6. Типология заданий всероссийской олимпиады школьников по истории.	Видеолекция 2 часа. Самостоятельная работа 2 часа.	Типология заданий ВсОШ по истории: Работа с картами, работа со статистическими данными, работа с иллюстрациями, работа с ауди и видеоматериалами, работа с письменными источниками.
Тема 7. Источники личного происхождения в заданиях всероссийской олимпиады школьников по истории.	Видеолекция 2 часа. Самостоятельная работа 2 часа.	Источники личного происхождения в заданиях ВсОШ по истории. Работа с текстами, принадлежащими конкретному человеку.
Тема 8. Третий (устный) тур заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по истории.	Видеолекция 3 часа.	Третий (устный) тур заключительного этапа ВсОШ по истории. Алгоритмы подготовки к устному туру. Критерии оценивания. Отличия третьего тура.
Итоговое задание	Самостоятельная работа 2 часа.	Выполнение итогового задания.

Обучение будет организовано в онлайн формате на платформе Центра педагогического мастерства. Обучающиеся будут проходить курс в индивидуальной форме, теоретические занятия представляют собой видео лекции, а контроль знаний осуществляется посредством выполнения самостоятельных работ, которые проверяются преподавателем курса. Срок освоения материала 28 часов.

Во время прохождения обучения педагоги смогут освоить образовательные онлайн-ресурсы, ознакомиться с различными релевантными литературными источниками и пройти практику по решению олимпиадных заданий.

**Выводы.** Представленный выше курс повышения квалификации для учителей истории по подготовке обучающихся к предметной олимпиаде может удовлетворить потребность в улучшении подготовки кадров и осуществлять данный процесс эффективно за счет особенностей своего формата.

Онлайн занятия повышают доступность знаний для педагогов из различных субъектов РФ, а также преподаватели в ходе обучения смогут научиться эффективно использовать электронные учебники и различные онлайн-ресурсы для проведения уроков истории, получив соответствующий опыт. Помимо всего прочего курс уделяет большое внимание непосредственно работе с олимпиадными заданиями и эссе и выявлением у учеников способностей к их решению, что позволит продуктивнее проводить тренировочные занятия.

Мы считаем, что опыт подготовки преподавателей к работе со школьниками и, конкретно, к предметным олимпиадам, можно более широко использовать, в том числе и при подготовке студентов магистратуры [11]. Так в НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» каждый год открываются магистерские программы, в том числе, связанные с дополнительным образованием школьников и транслирование и расширение подобного опыта, безусловно, будет крайне полезным в процессе подготовки будущих преподавателей нового типа, которые должны уметь работать с учащимися разного уровня подготовки, в том числе и одарёнными, которые нередко как раз и представляют свои образовательные учреждения на предметных олимпиадах.

#### **Литература:**

1. Афанасьев, М.В. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций / М.В. Афанасьев, Э.М. Галямова, Е.И. Губин // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1 (41). – С. 118-129
2. Екимова, Н.А. Оценка эффективности школьного образования на основе данных общероссийских олимпиад / Н.А. Екимова // Экономика образования. – 2014, № 1. – С. 33-47
3. Исмагилов, Р.Ф. Деловой климат в России: сегодняшнее состояние и перспективы развития (политико-правовой и экономический анализ) / Р.Ф. Исмагилов // Правовое поле современной экономики. – 2013. – № 9. – С. 11-19
4. Кетова, Л.П. Проблемы учебно-методической работы преподавателя истории неисторических направлений подготовки высшего образования / Л.П. Кетова // Материалы всероссийской (национальной) научной и учебно-методической конференции с международным участием (пос. Персиановский, 26-29 июня. 2021 г.). – пос. Персиановский: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Донской государственный аграрный университет", 2021. – С. 434-439
5. Курсы повышения квалификации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--1lafu.xn--p1ai/проекты/курсы-повышения-квалификации/> (дата обращения: 20.06.2023)
6. Программы повышения квалификации для учителей и преподавателей вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/dop-obr/programs/pk/teachers/53401/> (дата обращения: 20.06.2023)
7. Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/olympiads/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/olympiads/) (дата обращения: 20.06.2023)
8. Основные сведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--1lafu.xn--p1ai/основные-сведения/> (дата обращения: 20.06.2023)
9. Петькова, Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС / Ю.Р. Петькова // Успехи современного естествознания. – 2015. – №3. – С. 199-204
10. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. N 3273-р Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/#1000> (дата обращения: 20.06.2023)
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 378**

**преподаватель Кислова Оксана Николаевна**

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

**студентка Филимонова Екатерина Александровна**

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

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ СОЗДАНИИ ДЕТСКОГО МЮЗИКЛА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные формы работы с фольклорным материалом в системах дополнительного и общего образования, а именно, создание детских современных мюзиклов. Определены основные этапы педагогической работы в подготовке новой формы сценического воплощения детского фольклора. Отмечено, что работа над мюзиклом является интересной и для детей, и для педагогов, так как все включается в творческий процесс – процесс игры. А игра является основным видом деятельности в детском возрасте. В заключении сформулирован вывод, что работа над спектаклем должна включать в себя вокальную, театральную и хореографическую подготовку. Театр является одной из распространенных и интересных форм творческого взаимодействия педагога, детей-актеров и зрителей.

*Ключевые слова:* фольклор, педагогическая деятельность, детский мюзикл, театральная деятельность, вокально-хоровая подготовка.

*Annotation.* The article discusses the current forms of work with folklore material in the systems of additional and general education, namely, the creation of children's modern musicals. The main stages of pedagogical work in the preparation of a new form

of stage embodiment of children's folklore are determined. It is noted that the work on the musical is interesting for both children and teachers, since everyone is involved in the creative process – the process of playing. And the game is the main activity in childhood. In conclusion, the conclusion is formulated that the work on the performance should include vocal, theatrical and choreographic training. Theater is one of the most common and interesting forms of creative interaction between a teacher, child actors and spectators.

*Key words:* folklore, pedagogical activity, children's musical, theatrical activity, vocal and choral training.

**Введение.** В современной культуре мюзикл занимает значимое место. Это музыкально-сценическое произведение, содержащее элементы диалога, песен, музыки и хореографии. Для детей музыкальные спектакли представляют собой уникальную возможность проявить все свои творческие способности. Участие в мюзиклах способствует развитию музыкальности, танцевальных навыков, актерского мастерства и чувства эстетики. Ключевым элементом мюзикла является хореография, в которой движения тела совмещаются с музыкой и создают гармоничное целое. Она должна быть соответствующей музыке и сценарию, передавать эмоции персонажей и нести определенный смысл. Вместе с хореографическими элементами неотъемлемую роль играют костюмы, декорации и освещение, которые помогают задать настроение и создать необходимую атмосферу.

Для актеров мюзикл является большим испытанием, так как помимо хорошего вокала и танцевальных навыков необходимо умение играть на сцене и передавать эмоции персонажа. Однако роль актера в мюзикле дает уникальную возможность выразить свои эмоции и таланты перед широкой аудиторией. Для детей игра в мюзикле становится определенным испытанием, умозаключением различных аспектов искусства. Комбинация музыки, танца и актерского мастерства не только способствует развитию творческих способностей, но и вдохновляет на создание новых произведений. Для зрителя же мюзикл остается великолепным образцом искусства с талантливыми актерами и интересным сюжетом.

**Изложение основного материала статьи.** Реализация проекта по организации детского спектакля предусматривает несколько этапов. Первоначальный этап включает в себя подбор репертуара и знакомство детей со сценарием. Необходима подготовка к работе, определение исполнителей ролей, а также установление контакта с родителями учащихся, подготовка декораций, костюмов и атрибутов, разработка плана украшения музыкального зала.

1. Подбор репертуара. Работа над мюзиклом включает в себя множество этапов. Одним из самых важных является подбор репертуара. Точность и интересность подбора сюжета напрямую влияют на успех проекта и его приемлемость для широкой зрительской аудитории. В качестве основного материала для мюзикла часто выступают сказки. Могут быть использованы как русские народные, так и зарубежные, а также современные сказочные сюжеты. Сильной стороной сказок являются волшебные превращения и сценические игры, которые со стороны детей воспринимаются как захватывающие и занимательные. Жанр мюзикла объединяет в себе музыку, хореографию и театрализацию, что помогает вовлекать зрителей в происходящее на сцене. Правильный выбор сказочной основы и ее эффективная интерпретация являются ключевыми факторами в создании успешного мюзикла.

2. Подготовительный этап работы. В рамках нашего проекта предусмотрен комплекс деятельности, включающий:

- беседы о постановке;
- посещение или просмотр спектаклей образовательного учреждения;
- игровые виды деятельности;
- работу с детьми вокально-хорового направления;
- отслеживание музыкальных произведений и создание образов, связанных с ними.

Беседы на тему постановки позволяют маленьким зрителям лучше понять происходящее на сцене, разобраться в тонкостях актерской игры и, таким образом, глубже вжиться в спектакль. Посещение или просмотр различных спектаклей в образовательном учреждении позволяет детям расширить свой кругозор, познакомиться с разными жанрами и стилями и накопить опыт, который может пригодиться в будущем. Игровые виды деятельности помогают детям развивать логическое и творческое мышление, расширять кругозор и учиться коммуникации в группе. Работа с вокально-хоровым репертуаром направлена на развитие музыкального слуха, вокальной техники, овладение нотным языком и создание ансамбля из участников. Слушание музыкальных произведений способствует развитию музыкального вкуса, расширению кругозора и восприятию различных стилей и жанров. Создание образа музыкального произведения позволяет развить творческие способности и воображение детей. Все эти виды деятельности взаимодействуют и позволяют создать полноценную образовательную программу, способствующую всестороннему развитию личности ребенка.

3. Выбор исполнителей. В процессе создания музыкального проекта, начальный этап может включать изучение песен и танцев со всеми участниками. Однако, на более поздней стадии работы, становится очевидно, на кого можно положить те или иные роли. Различия между музыкальной сказкой и мюзиклом заключается в том, что в последнем каждый ребенок является солистом. В мюзикле отсутствуют главные и второстепенные роли, поскольку каждый персонаж имеет свою собственную выразительность в музыкальной и театральной линиях. Кроме того, каждый ребенок может проявить свои таланты в рамках музыкального проекта. Важно подходить к детям индивидуально и деликатно, так как они находятся в очень чувствительном возрасте. Необходимо объяснить им, что каждая роль и персонаж являются важными для успешной постановки, и маленьких ролей не бывает.

4. Работа с родителями. Родителям необходимо перенести основную идею о том, что их активное участие в организации мероприятий позволит достичь более полного и успешного результата. Они могут проявить свою заинтересованность в подготовке декораций, пошиве костюмов (допускается использование услуг специализированных магазинов, а также собственноручное шитье), а также покупке атрибутов. Они должны проявлять интерес и постоянную заинтересованность в репетициях, распределении ролей, запоминании текста и могут предложить помощь в проведении домашних репетиций.

5. Подготовка декораций и атрибутов. При подготовке музыкального проекта, особенно для детей, необходимо обратить внимание на важную и интересную часть – создание эскизов масок, костюмов и декораций. Участие детей в этом процессе не только способствует развитию их творческого потенциала и фантазии, но также позволяет им участвовать в создании целого мира, где они могут выразить себя и свои идеи.

Важно давать детям возможность самостоятельности в процессе создания, не ограничивать их инициативу, тем самым помогая им развивать свою личность и творческие навыки. Ведь именно в этом возрасте заложены основы творческого мышления, которое может определить выбор профессии и в будущем. При организации детского мюзикла можно использовать различные виды игровой деятельности, которые не нарушат основную структуру музыкального занятия. Это поможет ребятам не только участвовать в процессе создания, но также улучшить свой музыкальный слух и расширить знания в области музыки.

6. Украшение музыкального зала. На этапе подготовки музыкального представления, имеет значение разработка концепции оформления зала. В подготовительной работе можно привлечь родителей и педагогов для сотрудничества.

Важным аспектом является соответствие эстетики оформления выбранной теме. Однако, здесь есть возможность проявить свою инициативность, творческое мышление и способность к изобретательности, например, создавать необычные вещи своими руками или рисовать плакаты.

7. Работа над сказкой (разучивание сказки). В процессе индивидуальных занятий по музыке дети становятся способными разучивать сольные партии и дуэты. На начальном этапе каждый ребенок учится исполнять свою роль в диалогах с педагогом, который играет роль партнера. Затем дети начинают взаимодействовать между собой, исполняя свои роли. В период групповых занятий часть времени отводится на разучивание хоров, танцев и массовых сцен, что позволяет подготовить музыкальную сказку фрагментарно с нескольких точек. Кроме того, педагог должен работать с детьми над театральным исполнением их ролей, а также включать театрализацию в дуэте, взаимодействуя с другими детьми.

При постановке мюзикла педагог ведет работу с детьми в трех направлениях. Музыкальное направление включает в себя вокально-хоровые занятия, которые направлены на постановку и развитие детского голоса, формирование вокально-исполнительных умений, подготовку вокального репертуара и разучивание вокальных партий. Также в этом направлении работают над формированием певческого дыхания, интонации и дикции.

Театральное направление способствует развитию творческого воображения, фантазии и распределению внимания. Актерское мастерство, в свою очередь, помогает раскрепощению детей и развитию их речевого аппарата, выработке классического произношения звуков, а также образности и эмоциональности подачи текста. Кроме того, на театральных занятиях детей учат культуре поведения на сцене.

Танцевальное направление способствует развитию ритмического навыка, освоению основных хореографических движений и фигур. На занятиях детей обучают правильной постановке корпуса, рук, головы и ног. Хореография в детском творчестве может помочь детям улучшить свою гибкость, координацию, равновесие и общую физическую форму.

Таким образом, вокальное, театральное и танцевальное направления в детском творчестве предоставляют детям возможность развивать свои творческие и физические способности, а также приобретать новые навыки и умения, необходимые для развития личности и успешной социализации в обществе.

8. Музыкальное оформление. Согласно проведенному исследованию, использование различных звуков природы, классической и народной музыки является эффективным способом придания спектаклю выразительности и яркости. Этот метод часто используется в современных театральных постановках. Один из этапов подготовки к спектаклю – разучивание вокальных партий под «минусовку». Это требует тщательной работы и закрепления навыков, но правильное обучение под фортепиано упрощает исполнение под "минус". Слушая музыкального руководителя, актеры повторяют его выступление, до тех пор, пока не достигнут определенного уровня мастерства.

Кроме того, важным элементом тренировки актеров является работа с микрофоном. Детям дают маленькие гирьки, чтобы они могли научиться содержать голос на определенной высоте. Затем они используют настоящие микрофоны, привыкая к ним постепенно. Это позволяет развивать у них уверенность в выступлении перед публикой.

Таким образом, подходящая музыкальная среда и тщательная подготовка актеров являются ключевыми элементами успешного театрального спектакля. Важно не только овладеть навыками, но и постоянно совершенствоваться, чтобы достичь высочайшего уровня исполнения.

9. Объединенные репетиции для всех участников спектакля. В процессе подготовки детского спектакля, после того как освоены все главные партии, включая дуэты, монологи, хоры, танцы, вокальные номера и диалоги, необходимо перейти к построению сцен. Этот этап процесса подготовки является важным и требует особого внимания со стороны педагога.

Для достижения наилучших результатов на этом этапе рекомендуется проводить тематические занятия, целиком посвященные созданию сказки. В этом случае эффективность занятия значительно повышается. Группы для проведения занятий формируются не более чем из 6-8 человек, включая детей, играющих главные роли, участвующих в одной или двух сценах и так далее. Фрагменты сказки необходимо постепенно усложнять, чтобы обеспечить постепенное увеличение уровня сложности вокальной и театральной деятельности участников. На данном этапе дети должны уверенно владеть музыкальными партиями и текстом, что обеспечит стабильность процесса подготовки к спектаклю.

10. Закрепление. В данной фазе, на руководство оставляется решение о дальнейшем планировании мероприятия. На этом этапе повторно детально обсуждаются важные аспекты организации, особое внимание уделяется проверке знаний детьми основ работы с микрофонами, а также проверяется их умение театрализоваться и взаимодействовать друг с другом. Помимо этого, важно обратить внимание на качество звукового и светового оборудования (в случае наличия такового) и тщательную подготовку зала к мероприятию.

11. Генеральная репетиция. В ходе генеральной репетиции рекомендуется создать максимально благоприятную обстановку. Основной задачей данного этапа является исправление крайне грубых ошибок. Необходимо уделить особое внимание началу спектакля, поскольку успех от его качества зависит успешность всего мероприятия. Если первые минуты пройдут без заметных неудач, то успех станет более вероятным. Кроме того, важно побудить участников репетиции преодолеть сценический страх, чтобы они могли полностью воплотить в жизнь свои музыкальные партии и создать незабываемое впечатление на зрителей. Очень важно уделить внимание деталям и осознать, что от каждого участника зависит успех всего спектакля.

Изначально задачей является обеспечение успеха молодых артистов, поднятия их самооценки и научение их не бояться ничего. Это достигается путем устранения возможного волнения и поддержки перед выходом на сцену. Важно также повторить сценарий и даваемые роли, а также пожелать удачи.

**Выводы.** Работа над спектаклем должна включать в себя вокальную, театральную и хореографическую подготовку. Важно организовать индивидуальную работу с детьми, а также провести объединенные репетиции для всех участников спектакля. На заключительном этапе проекта необходимо закрепить полученный результат и организовать генеральную репетицию перед премьерой. Театр является одной из распространенных и интересных форм творческого взаимодействия педагога, детей-актеров и зрителей. Итогом реализации проекта станет успешная премьера и полученный опыт организации детского спектакля.

#### Литература:

1. Бордюг, Н.Д. Детский музыкальный фольклор Нижегородской области в праздниках и обрядах / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: Нижегород. обл. тип., 1993. – 81 с.
2. Бордюг, Н.Д. Русские народные игры. Игры в обрядах Нижегородской области / Н.Д. Бордюг. – Н. Новгород: ОНМЦ, 1992. – 22 с.
3. Бичева, И.Б. Формирование эстетической направленности педагога дошкольного образования / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36). – DOI 10.26795/2307-1281-2021-9-3-5. – EDN GMQNMV.



4. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в культуре России: XVIII-XXI вв.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 5.10.1. / Кислова Оксана Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»; Диссовет 24.2.338.03 (24.2.338.03)]. – Саранск, 2022. – 181 с.
5. Кислова, О.Н. Русский детский музыкальный фольклор второй половины XIX века в историческом, теоретическом и педагогическом аспектах / О.Н. Кислова // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 139-158. – DOI 10.31862/2309-1428-2021-9-3-139-158. – EDN WNHWHL.
6. Кислова, О.Н. Детский фольклор в системе современного музыкального образования / О.Н. Кислова, Е.А. Гусева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 158-163. – EDN RKIVJB.
7. Кислова, О.Н. Народное творчество и фольклорные традиции: учебно-методическое пособие: [12+] / О.Н. Кислова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 61 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=594529> (дата обращения: 06.04.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4499-1480-4. – DOI 10.23681/594529. – Текст. Музыка: электронные.
8. Лобкова, Г.В. Методы освоения народных певческих традиций в современных условиях (из опыта работы фольклорного ансамбля Санкт-Петербургской государственной консерватории) / Г.В. Лобкова // Фольклорное движение в современном мире: Сборник статей. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2016. – 232 с.
9. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2
10. Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – СПб.: Наука, 1994. – 433 с.

## УДК 378.096

**кандидат педагогических наук, доцент Клименко Ольга Евгеньевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Потехина Надежда Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

#### ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (АФК)

*Аннотация.* Авторами исследуется проблема подготовки специалистов для работы с инвалидами в инклюзивном образовании. Проанализирована литература, показывающая связь между готовностью к деятельности и формированием успешного специалиста. Авторами выделена проблема определения критериев, выявляющих продуктивность субъекта в будущей профессиональной деятельности, доказана необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза модели готовности студентов физкультурной направленности для работы с лицами с бисенсорными нарушениями. Авторы в своем исследовании анализируют готовность студентов физкультурной направленности к работе людьми с бисенсорными нарушениями, как состоящую из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. В статье представлена модель содержания формирования готовности студентов физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями, выделены основные уровни готовности студентов физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями.

*Ключевые слова:* готовность, студент физкультурной направленности, люди с бисенсорными нарушениями, инвалид, инклюзивное образование.

*Annotation.* The authors investigate the problem of training specialists to work with people with disabilities in inclusive education. The literature showing the connection between readiness for activity and the formation of a successful specialist is analyzed. The authors highlighted the problem of determining the criteria that identify the productivity of the subject in future professional activity, proved the need to develop and implement in the educational process of the university a model of readiness of students of physical culture orientation to work with persons with bisensory disorders. The authors in their study analyze the readiness of physical education students to work with people with bisensory disorders, as consisting of three interrelated components: cognitive, affective and behavioral. The article presents a model of the content of the formation of readiness of physical education students to work with people with bisensory disorders, highlights the main levels of readiness of physical education students to work with people with bisensory disorders.

*Key words:* readiness, physical education student, people with sensory impairments, disabled person, inclusive education.

**Введение.** В исследованиях таких авторов как Е.Н. Каленик, Л.В. Шапкина [1, 7] и др. мы видим различные аспекты в подготовке специалистов для работы с инвалидами в инклюзивном образовании (в том числе с инвалидами).

Как показывает анализ литературных источников и мнения различных авторов, не в полной мере отражены вопросы подготовки специалистов физкультурной направленности, а по работе с бисенсорными расстройствами практически отсутствуют. Учитывая современные тенденции в современном обществе, нужны специалисты, умеющие быстро и нестандартно решать поставленные задачи, добиваться высокого уровня успеха в своей деятельности и обладающие рядом профессионально значимых качеств, необходимых для осуществления деятельности. Анализ литературы показал связь между готовностью к деятельности и формированием успешного специалиста. В связи с этим возникает проблема определения критериев, выявляющих продуктивность субъекта в будущей профессиональной деятельности. Эту проблему можно решить, целенаправленно формируя готовность студентов физкультурной направленности к работе с людьми со сложными нарушениями развития. Оценка определения готовности необходима на всех этапах обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Существует необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза модели готовности студентов физкультурной направленности для работы с лицами с бисенсорными нарушениями, что поможет в формировании профессиональной компетентности и использования собственных потенциальных возможностей на основе специфических особенностей образовательного пространства взаимодействия с людьми с бисенсорными нарушениями.

В настоящее время многие технологии разработаны для подготовки специалистов для работы с слабовидящими и слабослышащими. Однако существует потребность в подготовке спортивных специалистов для реабилитации детей с комбинированными нарушениями, которые имеют отклонения в состоянии двух сенсорных систем-слуха и зрения,

требующих особого индивидуального подхода. Такие специалисты должны обладать специальными знаниями, методами и технологиями.

Состояние сформированной готовности помогает специалисту успешно выполнять свои задачи, правильно использовать знания, навыки, опыт и личные качества, поддерживать самоконтроль и восстанавливать свою работу в случае возникновения препятствий и преград. Г.Ц. Молонов [2] пишет, что «готовность имеет тенденцию быть «напряженной» в определенных ситуациях или, наоборот, ослабевать, угасать, но опыт, привычка быть подготовленным остаются, «сохраняют следы» [2, С. 11-19]. Основываясь на идее Д.И. Фельдштейна [5] о поуровневом развитии личности, согласно которой «каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований», выделяем следующие этапы личностно-профессионального развития будущего специалиста: «профессиональное самоопределение; адаптация к новым условиям обучения и воспитания; стабилизация учебной деятельности; приобретение первого педагогического опыта; начальный этап профессионально-творческой деятельности; осознание своей миссии в профессии; готовность к непрерывному личностно-профессиональному развитию» [5].

Готовность студентов физкультурной направленности к работе людьми с бисенсорными нарушениями, мы рассматриваем как состоящую из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

Мы согласны с позицией В.Д. Шадрикова, который расшифровывает компетенции, присущие выпускнику, освоившему образовательную программу, представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### Компетенции, присущие выпускнику, освоившему образовательную программу

Компетенции выпускника		
Социально-личностные компетенции	Общепрофессиональные компетенции	Экономические компетенции
Позиция к субъекту как к личности, как к субъекту деятельности и демонстрирующее его контакты с людьми; наличие навыка и умения учиться.	Информационный аспект, это аспект, который иллюстрирует поиск и отбор информации; расчетный аспект – это демонстрация навыка решения квалификационных задач при помощи математического аппарата; проектный, организационный, операционный, управленческий аспекты.	Характер проявления в условиях рынка труда.

Будущий специалист должен обладать набором специальных узкопрофессиональных компетенций, характерных для того или иного вида трудовой деятельности. Такие компетенции выступают конкретизирующим индикатором так называемых компетенций общепрофессиональных [6].

Модель содержания формирования готовности студентов физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями представлена нами в двух переменных блоках: «вертикальное» обогащение содержания профессиональной подготовки с акцентом на углубление содержания образования в рамках текущей учебной программы (текущий стандарт профессионального высшего образования) в отношении проблем инвалидности детей и вопросов практической работы с детьми в этой категории; «горизонтальное» обогащение содержания профессиональной подготовки путем добавления в учебную программу специальных курсов и профориентированных видов школьной деятельности (за счет региональной составляющей стандарта ФГОС или введения специального факультативного предмета), обеспечивающих эффективную подготовку будущих спортивных специалистов для работы с бисенсорными детьми.

Что мы будем понимать под «степенью готовности»? Под этой категорией мы будем подразумевать взаимосвязь нижней и высшей ступени формирования объектов и процессов. Логика нашего исследования подводит нас к проблеме критериев, которые бы позволили определить уровень готовности. Здесь мы придерживаемся точки зрения исследователей Т.В. Емельяновой и Ю.М. Александрова, которые считают основными критериями такие показатели: «...сопоставление шагов с различными классами сложности...»; «...особенности законов и законов каждого уровня...»; «...подчинение конкретных характеристик и законов более низких уровней характеристикам и законам более высоких уровней...»; «...происхождение каждого последующего уровня из основных структур предыдущего, в то время как образования каждого последующего уровня относятся к образованиям предыдущего уровня как система к его элементам...» [1]. Кроме того, мы вслед за исследователем В.Г. Сухих выделяем основные уровни готовности и показатели, благодаря которым можно определить эти уровни (табл. 2).

Таблица 2

#### Уровни готовности студентов физкультурного профиля к работе с лицами бисенсорными нарушениями

Низкий (критический) уровень	Средний (репродуктивный) уровень	Высокий (продуктивный) уровень
Неубедительная демонстрация знаний о процессе взаимодействия с субъектами с бисенсорными нарушениями. Решение профессиональных ситуаций, не соответствующих уровню стандарта профессиональных требований. Демонстрация имеющихся навыков для будущей профессиональной деятельности недостаточного уровня. Нет показателей к рефлексии и формированию своей практики.	Убедительная демонстрация знаний о процессе взаимодействия с субъектами с бисенсорными нарушениями. Решение профессиональных ситуаций, соответствующих уровню стандарта профессиональных требований. Демонстрация имеющихся навыков для будущей профессиональной деятельности достаточного уровня. Имеет представление об исследовании своей практики.	Демонстрирует наличие знаний, доказывающих высокий творческий потенциал для использования различных методик при работе с людьми с бисенсорными нарушениями. Активно инициирует применение новейших разработок в профессиональной сфере. Склонен к активному контакту в сфере обмена опытом. Способен без посторонней помощи отобрать нужную информацию для подготовки реабилитации. Наличие показателей к рефлексии и формированию своей практики.

Соглашаясь с исследователями Т.В. Емельяновой и Ю.М. Александровым, мы выделяем следующие уровни сформированности готовности студентов физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями [3]: «...низкий (критический) уровень – решение педагогических задач осуществляется интуитивно. Ученик обладает определенными профессиональными знаниями и навыками. В целом он отличается низким знанием концептуального аппарата и особенностями работы с людьми с множественными ограниченными возможностями, их существенными аспектами. Специалист такого уровня почти не разрабатывает, переводит задачи образовательного процесса в практическую деятельность, плохо разбирается в принципах, методах и формах его организации. Как правило, преобладают мотивы избегания проблем и т.д...». Репродуктивный, или, так называемый средний уровень предполагает решение субъектом профессиональных задач на высоком уровне, но, в то же время, следуя строго правилам, указаниям, распоряжениям. А при неординарной, форс мажорной истории, обучающийся теряет самообладание и не готов принять решение самостоятельно. Недостаточно научных знаний, заужен кругозор специальных профессиональных познаний.

Для обучающегося продуктивного (высокого) уровня характерно познание содержательной составляющей деятельности в рамках своего коллектива. Такой субъект адекватно выделяет ценностные установки своей будущей профессии, при этом демонстрирует достаточно высокий уровень знания аспекта в различных направлениях будущей профессиональной сферы. Такого обучающегося отличает инициативность, активностью и ответственность в образовательном процессе, он стремится к получению новых знаний и овладению инновационными технологиями.

Все вышеперечисленное подводит нас к мысли о том, что готовность студента физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями может выступать как активной, так и личной компонентой. В основе этого находится аксиологическая составляющая, которая открывает возможности изучения процесса подготовки учащихся физкультурной направленности при работе с людьми с бисенсорными нарушениями.

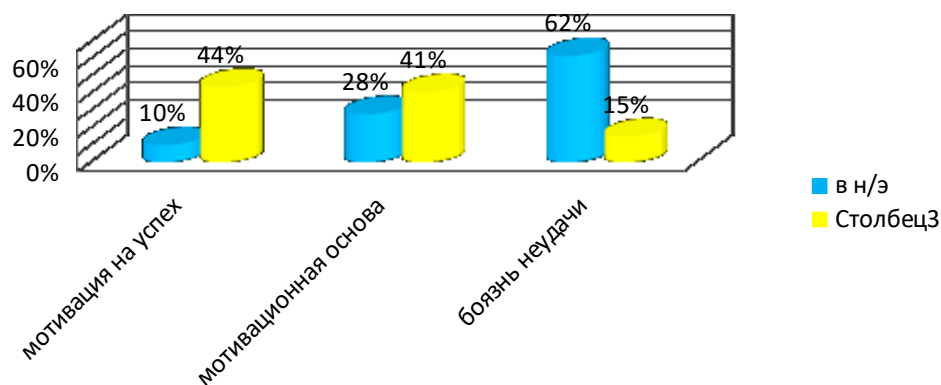
Исходя из вышесказанного, рассмотрим готовность как систему, содержащую целевую, содержательную, критериально-оценочную составляющую. При этом критериями выступают: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный (таб. 3).

Таблица 3

**Критерии и параметры готовности студентов физкультурного профиля к работе с лицами бисенсорными нарушениями**

<b>Критерии</b>	<b>Параметры</b>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладение ключевыми понятиями: адаптация, физическая реабилитация, интеграция, докторская степень и т.д.;</li> <li>– освоение системы составления индивидуальных реабилитационных программ в соответствии с особенностями;</li> <li>– знание теоретических основ и особенностей строительных классов для людей с бисенсорными нарушениями, способность к практической поддержке, систематическое использование форм, средств и методов АФК при работе с лицами с бисенсорными нарушениями.</li> </ul>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– положительная мотивация и определенный настрой на работу с людьми с бисенсорными нарушениями;</li> <li>– углубление профессиональных познаний, расширение возможностей по поиску и отбору информации о физической реабилитации лиц с бисенсорными нарушениями;</li> <li>– эволюция возникшей заинтересованности и созидательной деятельности для рамках профессионального роста.</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладение различными методиками и техниками физической реабилитации людей с бисенсорными нарушениями, наличие способностей к обучению родителей методам реабилитации в домашних условиях и организация толерантной среды для людей с бисенсорными нарушениями;</li> <li>– задание: разработать индивидуальный маршрут для людей с бисенсорными нарушениями.</li> </ul>
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– заинтересованность участия в исследовании;</li> <li>– рефлексия деятельности, способность вычленять сложные ситуации и препятствия;</li> <li>– навык работы с содержанием информации по результатам исследования, умение суммировать ее и формировать свою деятельность.</li> </ul>

Кроме того, учитываются различные аспекты готовности, например, профессиональные, личные, мотивационные и другие. В нашем исследовании мы фокусируемся на профессионале. Все эти компоненты раскрываются при подготовке студента физкультурной направленности к работе с людьми с бисенсорными нарушениями. Мы предприняли попытку определить эксплицитность мотивационной точки по отношению к замотивированности субъекта на успех и уклонение от поражения. Воспользовались методикой Т. Элерса [4]. Данные эксперимента продемонстрировали, что у 11% респондентов присутствует высокая мотивация на успех, 27% испытуемых показали наличие мотивационной основы и у 62% респондентов наблюдается страх перед неудачей (рис. 1).



**Рисунок 1. Мотивация обучающихся на успех**

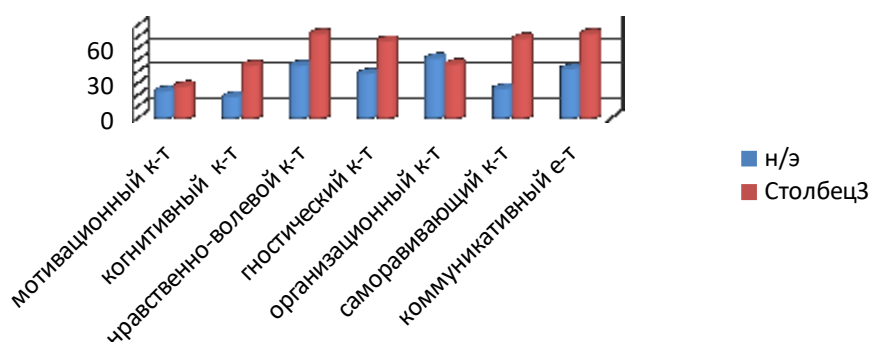
По результатам эксперимента можно говорить о том, что респонденты с высоким уровнем мотивации на успех, отдают предпочтение риску среднего уровня. Наоборот, респонденты, у которых вызывает тревогу поражение, выбирают риск высокого уровня. Можно резюмировать, что, если высока мотивация на высокие достижения, тем самым ниже мотивация на риск. Замотивированные субъекты на успех демонстрируют силу влияния на предполагаемый успех. То есть такие субъекты в поведении менее активные, менее эмоциональные, нежели слабо замотивированные на высокие показатели.

Мы попытались разнообразить занятия в работе под нашим руководством секции «Волейбол сидя». На одном из занятий секции мы апробировали спортивную игру на точность «бочке». Специфичность события состояла в приглашении в качестве участников игры детей с ограниченными возможностями, а студенты выступили в качестве волонтеров.

Необходимо отметить еще один факт, что уже на протяжении ряда лет на площадке факультета физической культуры и спорта проводятся соревнования среди студентов физкультурной направленности и лицами с ограниченными возможностями. Так, в декабре 2019 г., среди групп инвалидов на соревнованиях по волейболу, памяти В.С. Захарцова, принимали участие спортсмены со множественными нарушениями, а студенты выступали в нескольких ролях: как спортсмены, организаторы и судьи. Также в декабре 2019г. были организованы межрегиональные соревнования, в которых принимали участие спортсмены г. Читы и Забайкальского края, а также Республики Саха. С одной стороны, это помогает данной группе населения социализироваться, а с другой стороны студенты апробируют сформированные в ходе занятий лидерские компетенции. Необходимо отметить, что с каждым годом расширяется спектр возможностей у студентов данной специальности, особенно у тех, кто с 1 курса вовлечен в волонтерскую деятельность. Будучи волонтерами, студенты организуют соревнования и мероприятия в государственном общеобразовательном учреждении «Забайкальский центр специального образования и развития «Открытый мир», где обучаются дети с бисенсорными нарушениями.

Кроме того, были учтены основные методы и принципы работы с этой нозологической группой, которые были продемонстрированы у одного из студентов. При решении ситуационных задач с профессиональной направленностью учащимся не предлагаются готовые решения и методы действий. Вместо этого студенты побуждаются к активному размышлению, что включает в себя самоопределение студентов и эвристический поиск способов выполнения задач. Студенты анализируют профессиональные ситуации и формируют в себе идеи для практической деятельности. В то же время они развивают способность анализировать ситуации, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности, принимать правильные решения.

Для диагностики уровня готовности студентов к профессиональному саморазвитию мы воспользовались методикой Н.П. Фетискина, результаты которой представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Развитие компонентов профессионального саморазвития у студентов до и после проведения эксперимента**

Результаты эксперимента, представленные на рисунке 2 свидетельствуют о том, что большая часть респондентов обладает верхним уровнем готовности к саморазвитию в сфере профессиональной и в сфере педагогической. Возникает вопрос: чем это может быть вызвано? На наш взгляд это является иллюстрацией активной жизненной позиции студента во взаимодействии с субъектами образовательного процесса. В то же время, если будущий специалист на внутреннем уровне владеет готовностью к саморазвитию в сфере профессионализма и идентично оценивает свои возможности, то такой будущий специалист придает особое значение познавательной составляющей, которая может способствовать успешной переоценке своих способностей. Если специалист имеет дело с субъектами, у которых присутствуют бисенсорные нарушения, такой специалист должен обладать навыками повышенной способности в какой-либо неопределенной ситуации социального характера, имея компетенции принятия единственно верного решения, достижения поставленных целей и решения имеющихся задач, быть стрессоустойчивым.

После проведенного исследования, мы приходим к выводу, что 53,2% респондентов находятся на среднем показателе практической готовности, на уровне ниже среднего находятся 21,5 респондентов и на уровне выше среднего располагаются 17,9%, а 7,4% респондентов демонстрируют практическую готовность высокого уровня (рис. 3).

## Уровни практической готовности

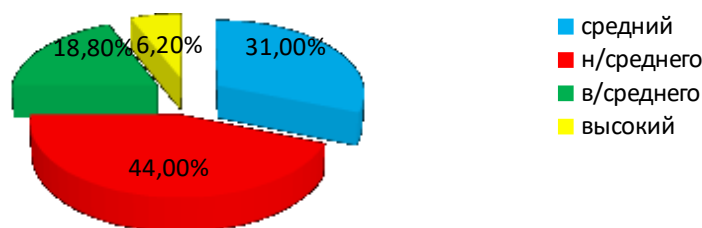


Рисунок 3. Уровни сформированности практической готовности

**Выводы.** В нашем исследовании использовались следующие организационные формы обучения: тренировки, массовые спортивные и фитнес-мероприятия, знакомство с нормативно-методической документацией и ее анализом, проведение занятий спортом, педагогический анализ занятий, массовая спортивная работа вне занятий, изучение плановых документов, организация и проведение физической подготовки, а также физкультурно-массовая работа, лекции со студентами, спортивные мероприятия, соревнования, индивидуальные и групповые консультации. В перспективе мы планируем обновить организационные формы нашей работы новыми цифровыми технологиями.

### Литература:

1. Ковальчук, А.К. Построение системы формирования лидерских качеств будущих специалистов по Адаптивной физической культуре / А.К. Ковальчук, О.Е. Клименко, И.Ю. Белова // Материалы V Международной научно-практической конференции «Физическая культура и спорт – основы здоровой нации». – Чита. – 2019.
2. Молонов, Г.Ц. Фундаментализация общеобразовательной подготовки школьников / Г.Ц. Молонов. – Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2002. – 142 с.
3. Осипова, Т.П. О роли практики в Формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию / Т.П. Осипова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Том 20.
4. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М». – 2001. – 672 с.
5. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн. – М: МОДЭК, МПСИ. – 2011.
6. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 23.
7. Шпилова, Е.В. Формирование готовности студентов-психологов к профессиональной психологической деятельности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / Е.В. Шпилова. – Москва. – 2007. – 16 с.

Педагогика

УДК 378.016:811.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Кобелева Елена Павловна

Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск);

старший преподаватель Матвиенко Елена Николаевна

Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация.** Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью подготовки студентов вуза, которая в полной мере отвечает требованиям современного рынка труда, а значит, имеет высокую степень профессионализации учебного процесса и его сближения с профессиональным контекстом будущего выпускника. Одним из решений обозначенной проблемы является использование имитационных образовательных технологий, которые понимаются как метод воспроизведения процессов, происходящих в реальной профессиональной деятельности. Целью исследования является изучение практико-ориентированной иноязычной подготовки студентов в вузе на основе имитационных технологий. Обобщен опыт использования имитационных технологий, а также описана практика иноязычной подготовки студентов-экономистов в Сибирском государственном университете путей сообщения. Авторами представлены результаты анализа научных источников, посвященных проблеме использования имитационных технологий в системе высшего профессионального образования, а также в процессе иноязычной подготовки в вузе; предложена деятельностная модель организации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов, которая включает три вида деятельности обучающихся: надпредметную, имитационную и квазипрофессиональную. Практическая значимость исследования выражается в разработке соответствующего методического обеспечения, способствующего более эффективной иноязычной подготовке на основе имитационных образовательных технологий, включающее учебно-методическое пособие для организации исследовательских проектов по экономике на иностранном языке, а также практикум для студентов-экономистов, целью которого является формирование навыков эффективного поиска и обработки информации профессионального характера на иностранном языке.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, иноязычная подготовка в вузе, имитационные образовательные технологии, методическое обеспечение, проектная работа.

**Annotation.** The relevance of the present study is determined by the need to teach university students, whose qualification fully meets the requirements of the modern labour market, and therefore has a high degree of professionalization and its convergence with the professional context of the future graduates. One of the solutions to this problem is the use of simulation educational

technologies, which are understood as a method of reproducing in training the processes taking place in real professional activity. The aim of the research is to study the practice-oriented foreign language training of students at the university based on simulation technologies. Thus, the studies devoted to using simulation educational technologies in the higher education are generalized, and the experience of teaching foreign languages to the economics students at the Siberian Transport University is described. The authors present the review of scientific sources concerned with the problem of using simulation technologies in the system of higher education, as well as in the process of foreign language training at the university; an activity-based model for organizing professionally-oriented foreign language training of students is proposed, which includes three types of students' activities: general, simulation and quasi-professional. The practical significance of the study is expressed in the development of appropriate methodological support that contributes to more effective foreign language training based on simulation educational technologies. The methodological support includes a teaching aid for organizing research projects on economics in a foreign language and a hands-on course for students of economics, whose purpose is to develop skills in reading comprehension, professional terminology usage, analysis and decision-making, public speaking, as well as holding business meetings.

*Key words:* higher education, foreign language training, simulation educational technologies, methodological support, project work.

**Введение.** Современный рынок труда не в полной мере удовлетворен уровнем знаний, необходимых навыков и компетенций у выпускников российских вузов. Несмотря на то, что большинство из них много лет проводят в университетах, нанимателям все равно приходится доучивать их непосредственно «на местах». Большой разрыв между знаниями, полученными в университете, и навыками, которые потом от выпускника ждет работодатель, подтверждается, например, опросом Всероссийского центра изучения общественного мнения в 2016 г, который показал, что недостаток практических навыков у выпускников российских вузов признают больше половины бывших студентов и абсолютное большинство работодателей (91%). Более поздние данные Минобрнауки свидетельствуют о том, что 91% работодателей по-прежнему жалуются на недостаток практических навыков, а более 40% российских студентов считают обучение в вузе оторванным от требований рынка труда [5].

**Изложение основного материала статьи.** Одним из методических решений, способствующих усилению профессиональной составляющей обучения в современном вузе является имитационное обучение или моделирование будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе. Имитационное обучение – это процесс, при котором студент осознанно выполняет действия в обстановке, моделирующей реальную, с использованием специальных обучающих средств. Имитационное обучение способствует повышению качества обучения за счет того, что профессиональное действие может быть неоднократно повторено для выработки уверенности выполнения и ликвидации ошибок. Для этого используются игровые методы обучения, а также специальные тренажеры, симуляторы и модели. Использование таких высокотехнологичных средств обучения позволяет не только формировать профессиональные умения, но и поддерживать на необходимом уровне в течение всей профессиональной жизни редко используемые умения в ежедневной практике [18].

Анализ научной и методической литературы показал высокую степень актуальности проблемы профессионализации учебного процесса в вузе вообще и использования имитационных технологий в частности. Так, по мнению Бостанова Э.Х. учебный процесс должен быть обеспечен современными методами обучения, которые моделируют контекст конкурентной ситуации и способствуют эффективному формированию конкурентоспособности будущих специалистов [1]. С этой целью необходимо разрабатывать индивидуальные образовательные проекты, которые могли бы интегрировать содержание как общеобразовательных, так и специальных дисциплин. Подчеркивается, что имитационные технологии способствуют переходу от процесса учения к профессиональной деятельности [12]. Воропаева Л.В. считает, что в процессе организации подготовки компетентного специалиста необходимо использовать такие эффективные формы работы как корпоративные встречи и вторичную занятость студентов [2]. Решетка В.В. считает, что одним из эффективных методов имитационной технологии является метод проектов и выделяет 6 элементов его применения (6 «П»): проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация, портфолио [10]. Могилевская Е. В. полагает, что процесс интенсификации профессиональной подготовки будущего специалиста станет эффективным, если в учебно-воспитательный процесс будет включено имитационное моделирование на основе информационных технологий. А так же, необходимо объединить преимущества современных компьютерных обучающих технологий с традиционными способами обучения [8].

Авторами исследований подчеркивается необходимость использования имитационных методов обучения в процессе самостоятельной работы (кейс-задачи, индивидуальные творческие задания, метод решения дилемм, метод проектов), а также компьютеризация самостоятельной работы. Для более эффективного формирования профессиональной компетентности авторы предлагают использовать микротехнологии проблемных вопросов (мозговой штурм в условиях ролевой игры, контент-анализ, разыгрывание «социодрамы», «деловой театр», имитация, редактирование документов, стилистическая правка), а также систему коммуникативных игр, что обеспечивает единство теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Игра способствует формированию профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях неопределенности и риска и использованию приобретенных знаний в будущей профессиональной деятельности [17].

Авторы подчеркивают, что при использовании имитационной модели в обучении меняется роль преподавателя. Чтобы разработать оптимальные стратегии повышения качества подготовки специалистов необходимо учитывать когнитивные, эмоциональные, социальные и персональные факторы взаимодействия преподавателя и студентов [9]. Также отмечается, что происходит усиление консультативно-координирующей функции педагога по отношению к информационно-контролирующей [13].

Имитационные технологии в обучении иностранным языкам также является актуальной проблемой в теории и практике профессионального образования и является предметом научной дискуссии. Так, авторы подчеркивают, что необходимым условием формирования профессиональной иноязычной компетенции, является интеграция учебной деятельности студентов по иностранному языку и специальным дисциплинам. При этом иноязычная речь является средством решения моделируемых профессиональных ситуаций. Отмечается, что формирование профессиональной иноязычной компетенции требует взаимосвязанной деятельности студентов, студентов как будущих специалистов и преподавателя и реализуется в процессе профессионального сотрудничества студентов с преподавателем и студентов друг с другом [16].

Исследователи подчеркивают, что процесс формирования навыков профессионального общения студентов средствами иностранного языка будет более эффективным, если в процессе обучения используются учебные программы, ориентированные на квазипрофессиональную и профессиональную деятельность студентов. При этом факторами, которые обеспечивают эффективное воздействие имитационной деловой игры на иноязычное профессиональное общение студентов, являются проблемность содержания, сотрудничество в команде и использование иностранного языка как средства решения профессиональных задач. Таким образом, средствами имитационного обучения закладываются основы практического

владения профессионально направленным иностранным языком [11]. Хомякова Н.П. считает, что имитационные технологии формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции являются и формами контроля ее сформированности. Таким образом, в качестве форм письменного контроля (текущего, промежуточного и итогового) могут использоваться такие технологии как написание профессионального эссе, написание исследовательской работы, комментирование судебного постановления. В качестве форм устного контроля (текущего, промежуточного и итогового) предлагаются такие технологии как решение и презентация новой юридической задачи/казуса, краткое изложение содержания ранее подготовленного профессионального эссе и исследовательской работы с их последующим обсуждением. Комплексной же эффективной формой контроля является проведение деловых игр и ситуаций моделирования научного общения [15].

Обобщение теории и практики по проблеме имитационных технологий позволило предложить собственное решение вопроса углубления профессиональной составляющей в подготовке будущих экономистов.

Многолетняя практика обучения студентов-экономистов на кафедре «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) способствовала разработке деятельности модели профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов, которая основывается на постулатах имитационного обучения в вузе [3, 4, 7].

Рассмотрим практические аспекты ее реализации в образовательном процессе. Ранняя профессионализация иноязычной подготовки начинается с надпредметной деятельности, не имеющей привязки к определенной сфере, однако обеспечивающей необходимый базис для будущего моделирования профессиональной деятельности. На данном этапе студенты осваивают разговорные клише, необходимые для формирования навыков публичных выступлений на иностранном языке, ведения деловой встречи, дискуссии и пр.

На втором этапе (имитационном) происходит обучение деловой переписке на иностранном языке, формирование навыков вести телефонные переговоры, переводить контракты. Данные задачи решаются в процессе ролевых игр, имитационных деловых встреч и переговоров. Таким образом, происходит формирование исследовательских навыков, навыков работы в команде, делового общения, ведения переговоров [6, 14].

И, наконец, проектная деятельность и решение кейсов позволяют выйти на, так называемую, квазипрофессиональную деятельность, когда в результате продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на реализацию учебного проекта, моделирующего будущую профессиональную деятельность обучающихся формируются определенные компетенции, необходимые в реальном рабочем контексте.

Следует также отметить, что использование имитационных технологий должно сопровождаться соответствующим методическим обеспечением. С этой целью на кафедре «Английский язык» СГУПС изданы, к примеру, учебно-методическое пособие «Организация исследовательских проектов по экономике на иностранном языке», предлагающее практические рекомендации по организации проектной деятельности студентов на иностранном языке и практикум «Решение финансовых проблем предприятия. Taking Financial Decisions», содержащий конкретные экономические ситуации и реальные производственные проблемы для решения [19].

Учебно-методическое пособие «Организация исследовательских проектов по экономике на иностранном языке» ориентировано на подготовку специалистов, готовых самостоятельно спланировать и организовать исследовательский проект в своей профессиональной сфере, осуществить его, оценить достигнутые результаты и определить перспективу развития и способствует интеграции иностранного языка в профессиональный контекст обучающихся и формированию модели социального поведения в определенном профессиональном сообществе (работа в команде, практика принятия решений, делегирование полномочий и пр.).

Пособие предлагает алгоритм проектной деятельности, методику организации проектной деятельности студентов на разных ее этапах, методические рекомендации подготовки устных презентаций, рекомендации и клише для анализа диаграмм и графиков, а также разъясняет требования к визуальному сопровождению. Пособие также предлагает на различных этапах проектной деятельности инструменты ее оценки, включающие самооценку, взаимооценку, экспертную оценку, а также оценку «продукта» проекта.

Целью практикума «Решение финансовых проблем предприятия. Taking Financial Decisions» является формирование навыков эффективного поиска и обработки информации профессионального характера на иностранном языке, активного использования профессиональной терминологии, анализа и принятия решений проблемных ситуаций, связанных с областью профессиональной деятельности, подготовки презентаций на английском языке, а также проведения деловых встреч. Данный практикум включает практико-ориентированные задания (кейсы) экономической тематики (Banking, Outsourcing off-shore, Investment, Shares, Bonds, Dealing with debts). Каждый раздел включает дотекстовое задание, направленное на освоение терминологии (Pre-reading task), текст (Text) по теме кейса с последующим заданием (Define the terms, Answer the questions, True/false statements, Complete the sentences), непосредственно конкретную экономическую ситуацию для решения (Case study) и письменное задание (Writing). Для выполнения письменных заданий в качестве приложений предлагаются рекомендации по написанию деловых писем (Letters, E-mails), составлению повестки дня производственного совещания (Agendas), оформлению отчета (Reports) и разработки плана действий (Action plan) по решению определенной проблемы.

Как результат, предлагаемые методические разработки помогают сформировать уверенное владение профессией, иностранным языком и современными информационными технологиями.

**Выводы.** Таким образом, проблема профессионализации образовательного процесса является актуальной и рассматривается в научной литературе с различных точек зрения – от методических решений относительно различных категорий обучающихся до роли преподавателя в организации имитационных профессиональных контекстов. Предлагаемая авторами деятельностная модель организации иноязычной подготовки в вузе коррелирует с принципами имитационного обучения в вузе, доказала свою эффективность и может быть воспроизведена в различных вузах, решающих проблему ликвидации разрыва между университетским образованием и реальной профессиональной деятельностью. Описанное в работе методическое обеспечение, которое используется в профессионально-ориентированной иноязычной подготовке, способствует более эффективной организации занятий по иностранному языку, имеющих своей целью формирование профессиональных компетенций будущих экономистов.

#### **Литература:**

1. Бостанов, Э.Х. Концепция подготовки конкурентоспособных экономистов в современных условиях развития экономики / Э.Х. Бостанов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 47-50
2. Воропаева, Л.В. Воспитание экономического компетентного специалиста в условиях профилизации образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воропаева Людмила Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 164 с.
3. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов / Р.О. Агавелян, Е.П. Кобелева, Е.А. Стучинская, Е.В. Душинина // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 38-50

4. Кирякова, О.А. Инновационные технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / О.А. Кирякова // Вопросы педагогики. – № 9-1. – 2021. – С. 59-62
5. Коммерсантъ: сайт. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5078746> (дата обращения: 12.06.23)
6. Матвиенко, Е.Н. Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студентов-экономистов / Е.Н. Матвиенко, Е.А. Стучинская, Е.П. Кобелева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 218-222
7. Матвиенко, Е.Н. Повышение эффективности иноязычной подготовки студентов-экономистов на основе междисциплинарной интеграции / Е.Н. Матвиенко, Е.П. Кобелева // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 104-110
8. Могилевская, Е.В. Профессиональная подготовка будущих менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий: автореферат диссертации ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Могилевская Екатерина Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 27 с.
9. Назойкин, Е.А. Мультиагентное моделирование учебного процесса передачи и накопления знаний / Е.А. Назойкин // Системы управления и информационные технологии. – 2011. – № 1-1(43). – С. 159-162
10. Решетка, В.В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии / В.В. Решетка // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – №2 (10). – С. 83-86
11. Самсонова, А.Б. Некоторые особенности контекстного обучения английскому языку в техническом вузе / А.Б. Самсонова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2016. – № 26(45). – С. 117-122
12. Сергеева, Л.А. Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студентов вуза: на примере экономических специальностей: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергеева Лидия Александровна. – Майкоп, 2007. – 165 с.
13. Танаева, З.Р. Практико-ориентированное обучение: теоретико-методологические подходы / З.Р. Танаева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2012. – № 2(02). – С. 39-42
14. Таскаева, Е.Б. Об антропологических предпосылках формирования билингвизма / Е.Б. Таскаева // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(9). – С. 83-88
15. Туницкая, Е.Л. Профессиональное эссе в области права как вид дискурса: аргументативный аспект / Е.Л. Туницкая, Н.П. Хомякова // Филологические науки в МГИМО. – 2021. – Т. 7, № 2(26). – С. 87-97
16. Филоненко, В.А. Подготовка моряков к эффективной деятельности в современных условиях социально-трудовых отношений / В.А. Филоненко, В.Ф. Тенишева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 302-305
17. Формирование речевой компетентности студентов неязыкового вуза / Т.В. Иванчикова, Ю.К. Леванов // Высшее образование в России. – 2017. – № 11. – С. 132.
18. Komkova, A. Foreign language learning environment: a case study of STU / A. Komkova, E. Kobleva, E. Taskaeva, V. Ishchenko // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Т. 403. – LNNS. – Pp. 429-437
19. Zubkov, A.D. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study / A.D. Zubkov // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Т. 403. – Pp. 92-100

**Педагогика**

**УДК 37.013**

**кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Шаталова Елена Александровна**

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

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается актуальный вопрос о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии. Предлагается программа психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной организации. С внедрением федерального государственного образовательного стандарта увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, что обусловило возникновение трудностей, связанных с обучением и адаптацией в новых образовательных условиях. Учитывая характер развития личности имеют место быть и трудности в формировании новых межличностных отношений, которые все еще не нашли своего разрешения. На фоне этого остро стоит вопрос о развитии взаимоотношений между одноклассниками, которые имеют разные уровни психофизического развития и, от того, разные стартовые возможности.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, социализация, младшие школьники, инклюзивная образовательная организация, психолого-педагогическая программа.

*Annotation.* This article discusses the topical issue of the socialization of children with disabilities in terms of educational inclusion. A program of psychological and pedagogical support for the socialization of younger schoolchildren with disabilities in an inclusive educational organization is proposed. With the introduction of the federal state educational standard, the number of children with disabilities in general educational institutions increased, which led to the emergence of difficulties associated with learning and adaptation in new educational conditions. Given the nature of personality development, there are also difficulties in the formation of new interpersonal relationships that have not yet been resolved. Against this background, there is an acute question of the development of relationships between classmates who have different levels of psychophysical development and, therefore, different starting opportunities.

*Key words:* psychological and pedagogical support, socialization, younger students, inclusive educational organization, psychological and pedagogical program.

**Введение** В Российской Федерации происходит процесс глубинных изменений, модернизации образовательной системы, связанной с активным внедрением инклюзивных форм образования. Инклюзивное образование предполагает



равноправное обучение всех, удовлетворение особых образовательных потребностей, посредством создания специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ. Инклюзивное образование – это система, которая содержит все уровни вертикального образования, цель создания и функционирования которой – формирование безбарьерной или универсальной среды в обучении для детей с ограниченными возможностями здоровья. Совокупность этих действий предполагает материально-техническое обеспечение образовательных организаций, так же и создание специальных программ образования и курсов для педагогов и других учащихся, которые будут направлены на адекватное взаимодействие с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Проблема психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации является одной из актуальнейших проблем современной психолого-педагогической практики.

**Изложение основного материала статьи.** В инклюзивной образовательной среде психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как единая система работы всех специалистов: классного руководителя, дефектолога, психолога, социального педагога, тьютора и др. Более того она включает в себя всех школьников с ограниченными возможностями здоровья и с нормативным развитием, их родителей или опекунов и педагогический коллектив, который включен в инклюзивную практику [1].

Служба сопровождения в образовательной организации определяет дальнейшие приоритетные действия и поведение, программу работы. Специалисты сопровождения принимают во внимание следующие факторы: потенциал образовательной среды образовательного учреждения для обучения и воспитания согласно потребностям обучающегося с ограниченными возможностями здоровья; трудности при формировании положительных, доброжелательных эмоций в разных коллективах или группах (педагогический, родительский, классный); учет особенностей детей с ОВЗ при диагностике: психического, личностного и социального развития; специфику реализации программ коррекционно-развивающей направленности в индивидуально-групповых занятиях.

В связи с этим можно отметить, что специалисты службы сопровождения, которые трудятся в инклюзивной образовательной организации, должны иметь высокие профессиональные качества, такие как: наличие соответствующего высшего образования, квалификация по профилю деятельности. К числу их профессиональных компетенций относится владение адекватным диагностическим инструментарием, методами консультирования, коррекции, а также способность учитывать при обучении потребности школьника с ограниченными возможностями здоровья. Ко всему прочему, К специалистам предъявляют требования в области критического анализа проблемных ситуаций, программирования и проектирования форм работы, которые направлены на разрешение этих ситуации, а также умение скоординировать в этом направлении всех субъектов образовательного процесса.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения значатся не только преодоление сложностей в процессе обучения, но также и нахождение путей для реализации успешной социализации детей с ОВЗ, благодаря определению системных, быстрых и наиболее эффективных путей решения этих задач, которые возникают в процессе обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной системе.

Сегодня выделяют два главных назначения сопровождения, это:

- 1) конкретное, своевременное преодоление кризисных моментов, нацеленное на нахождение решения уже имеющихся сложностей;
- 2) профилактическое планирование ближайших перспектив, предупреждение отклонений в обучении и воспитании [2].

В реализации инклюзивного образования самым важным является использование моделей программ сопровождения для преодоления обозначенных трудностей социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и комплексное и оперативное их решение. Модели помогают быстро решать вопросы о стадии вовлеченности и координировать действия всех специалистов сопровождения, в чей помощи испытывает нужду ребенок.

Условием для эффективного включения детей с ОВЗ в инклюзивную образовательную организацию является качественно согласованная и выверенная программа психолого-педагогического сопровождения, заключающая в себе: непрерывное наблюдение; индивидуальные программы обучения и коррекции; работа с окружающей средой, ближайшим окружением ребенка.

За основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в образовательной организации взят приоритет непосредственного сопровождения детей с ОВЗ в форме внеклассных и тренинговых занятий, ориентированных на принятие детей с ОВЗ в классном коллективе, на создание школьной мотивации, формирование социально приемлемых форм поведения, сплочение школьного коллектива.

Изложенные выше положения определили необходимость и возможность организации опытно-экспериментальной работы, с целью подтверждения актуальности обозначенной проблемы и выявления приоритетных векторов ее практического решения.

Экспериментальной базой исследования явилось муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №122». Всего в эксперименте участвовало 65 человек (из них – 11 дети с ОВЗ), учащихся 1 класса. Распределение детей с ОВЗ в классах сформировалось следующим образом: в первом классе 35 обучающихся из них 5 дети с ОВЗ (14%), во втором классе 30 обучающихся из них 6 дети с ОВЗ (20%). Один класс был экспериментальной группой, второй – контрольной группой.

В процессе исследования использовался комплекс диагностических методик. За основу выбора диагностических методик были взяты следующие критерии: информативность, возможность группового проведения, стандартизованность методики (наличие возрастных норм).

Процедура исследования психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации проходила в нескольких этапов: диагностический, поисковый, проективный, рефлексивный.

Диагностический минимум составили методики: «Два дома» (И. Вандвик, П. Эклблад) Т.Д. Марцинковской; анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Оценивание сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) (А.М. Шетинина, Л.В. Кирс) проводили классные руководители начальных классов и педагог-психолог. Благодаря междисциплинарному взаимодействию мы получили более точные оценки социальных форм поведения каждого ребенка.

Разработанная нами программа направлена на успешную социализацию младших школьников с ОВЗ, рассчитана на учащихся первого класса. Направленность программы является актуальной именно на данном этапе образовательной инклюзии. При подготовке к проведению воспитательных мероприятий заранее были обозначены сроки и место проведения, определены форма, содержание и методы работы с учетом возрастных, индивидуально-психологических особенностей обучающихся, выявлена последовательность проведения.

Идейная насыщенность органически включается в учебно-воспитательный процесс. Мероприятия программы насыщены информацией и эмоциональными переживаниями, обеспечивающими активное восприятие происходящего. Ценностно-ориентационная направленность воспитательных мероприятий влияет на формирование нравственного мира личности учащихся. Мероприятия имеют практическую направленность, формируют умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности.

Наиболее эффективными моментами в процессе проведения воспитательных мероприятий являются творческие коллективные задания и работы в паре, которые способствовали сплочению класса.

Содержание программы психолого-педагогического сопровождения социализации для детей с ОВЗ было направлено на:

- расширение знаний младших школьников о социальном мире, о школе, способах взаимоотношений между людьми, то есть на формирование социальной адаптации;
- формирование навыков адекватного восприятия, понимания себя и сверстников;
- коррекцию и профилактику нарушений учебной мотивации [4].

Методическим обеспечением перспективного плана стали разработанные нами:

- серия конспектов внеклассных занятий и тренингов по принятию друг друга, с включенным в структуру занятий мотивацию к обучению и принятию новой социальной роли;
- методические рекомендации для родителей детей с ОВЗ и педагогов, реализующих с ними образовательную программу.

Программа включала 6 занятий для младших школьников, проводимых по определенной структуре.

Первые занятия были направлены на то, чтобы дать ребенку возможность ощутить свою принадлежность к классу, выразить свое настроение. В ходе последующих занятий создавались условия для формирования у детей навыков и умений социальной перцепции: оценки своего состояния, понимания сверстника, его эмоциональных состояний, активизации мотивации к учебе у детей. Основная цель сопровождения заключается в помощи детям младшего школьного возраста к благоприятному течению социально-психологической адаптации к школьному обучению.

В процессе психолого-педагогического сопровождения перед командой специалистов стоит ряд задач:

- формирование позитивного отношения к школе, стимулирование познавательной активности у младших школьников;
- развитие способности к принятию и признанию самого себя;
- формирование равноправных партнерских взаимоотношений и взаимодействия между ребенком и сверстниками;
- предотвращение школьной дезадаптации [3].

Программа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ОВЗ проходила в форме тренингов и внеклассных мероприятий, в ходе которых дети с нормативным развитием и с ОВЗ старались работать вместе, помогать и поддерживать друг друга. На начальном этапе путем анкетирования было изучено положение детей с ОВЗ в классе, мотивация к обучению и сформированность социальными навыками. Дети познакомились с понятиями толерантности, дружбы, взаимопомощи, ведь это все влияло на успешную социализацию детей в инклюзивной образовательной организации [3].

Так как дружеские отношения между детьми с ОВЗ и их сверстниками помогают овладеть учебной программой, построить свою модель поведения на примере поведения детей с нормативным развитием, легко усваиваются социальные нормы поведения.

Занятия на базе школы проводились 1 раз в неделю в тесном сотрудничестве с педагогами и администрацией школы.

Ожидаемый результат: сформированность навыков сотрудничества детей в различных видах деятельности, оптимизация межличностных отношений детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками, благоприятноехождение социально-психологической адаптации обучающихся первого класса к школе, принятие в классный коллектив детей с ОВЗ.

Структура занятий предполагала вводную часть, которая включала в себя ритуал приветствия и разминку; основную часть – состоящую из 3 упражнений, направленных на оптимизацию межличностных отношений детей; заключительную часть – ритуал прощания. Каждое занятие содержит задания, нацеленные на развитие познавательных психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения).

Работа проходила содержательно, интересно и организовано. Мероприятия программы направлены на формирование коммуникативных навыков, чувства товарищества, дружбы, пробуждение к учебному процессу. Программа оказала положительное влияние на коллектив обучающихся, воспитательные мероприятия способствовали сплочению коллектива учащихся, развитию коллективизма, плавному вхождению детей с ОВЗ в новый ученический коллектив.

В процессе взаимодействия удалось наладить контакт с классом, общение было свободным и непринужденным. Обучающиеся проявляли активность, заинтересованность, были полностью включены в деятельность и удовлетворены проведенными мероприятиями. Они получили и закрепили нужную информацию, приобрели определенные умения и навыки. Об удовлетворенности учащихся можно судить по их настроению, поведению и отношению к участникам данных мероприятий.

Неоспоримым и объективным доказательством эффективности предлагаемой системы сопровождения является мониторинг динамики показателей социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. рассмотрим более детально результаты диагностических срезов на констатирующем и контрольном этапах реализации опытно-экспериментальной работы.

Первой методикой, по которой проводилось исследование, явилась методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Эклблад) в интерпретации Т.Д. Марциновской. Благодаря этой методике, нами был изучен близкий круг общения детей и их популярность в коллективе на констатирующем этапе эксперимента. Результаты исследования показали, что дети с ОВЗ не пользуются популярностью в коллективе. Большинство детей с ОВЗ относятся к предпочитаемой группе, хотя и в категории «отвергаемых» в двух группах есть эти дети.

Результаты, полученные в ходе применения анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой показывают, что уровень школьной мотивации у детей с ОВЗ не очень высокий. В контрольной группе только у одного обучающегося с ОВЗ уровень мотивации очень высокий, тогда как у 3 одноклассников она находится на среднем уровне, и у двоих уровень мотивации к обучению низкий. Тогда как, результаты в экспериментальной группе показали, что трое детей с ОВЗ имеют низкий уровень мотивации, и у одного уровень мотивации очень низкий. Таким образом, результаты показывают, что у детей с ОВЗ сформированность социальных форм поведения на среднем и на низком уровне.

После реализации программы психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации была проведена контрольная диагностика.

Проанализировав результаты диагностики «Два дома», был изучен близкий круг общения детей и их популярность в коллективе, целью которой на констатирующем этапе эксперимента была выявление категорий социометрической популярности детей с ОВЗ в классном коллективе, которые делились на популярных, предпочитаемых, изолированных и отвергаемых. Выявленные результаты показали, что большинство детей с ОВЗ были исключены из категорий изолированные или отвергаемые.

Результаты шкальной оценки сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения), показывают, что у детей с ОВЗ в экспериментальной группе средние и высокие показатели на уровне, тогда как у детей контрольной группы, показатели остались без изменений.

Сравнительный анализ результатов эксперимента показал, что в экспериментальной группе дети с ОВЗ были приняты в классный коллектив, школьная мотивация находится на очень высоком, высоком и на среднем уровне, показатели сформированности социальных форм поведения ребенка на высоком и на среднем. Дети с нормативным развитием в этом классе помогают и поддерживают детей с ОВЗ. Эти дети больше не изолированы у себя в классе, следовательно, и мотивация к обучению повысилась.

Полученные результаты констатирующего эксперимента и результаты формирующего эксперимента, позволяют сделать вывод, что показатели популярности у детей с ОВЗ в экспериментальной группе значительно изменились в сторону популярных и предпочитаемых, тогда как показатели в контрольной группе изменились в сторону изолированных и отвергаемых. Учащиеся экспериментальной группы научились принимать детей с ОВЗ, увеличилась мотивация к обучению, появились изменения в социально-ролевом поведении. В результате, эти дети были охотно приняты в группы, была оказана помощь и поддержка со стороны сверстников, успешная социализация в инклюзивной образовательной организации.

**Выводы.** Таким образом, эффективность психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации обусловлена степенью вовлечения в данную деятельность всех участников сопровождения. Совершенствование программы психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации – это задача развертывания социального и психологического потенциала личности педагогов и обучающихся. В качестве перспектив дальнейшей работы возможна организация расширенного исследования с вовлечением в реализацию программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья всех участников инклюзивного образовательного пространства, уделяя особое внимание в этом процессе родителям нормативно развивающихся первоклассников.

#### **Литература:**

1. Акимова, О.И. Специфика социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / О.И. Акимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 1-6

2. Галушко, И.Г. Успешная адаптация первоклассников к обучению в школе как следствие взаимодействия учителя и родителей / И.Г. Галушко, Г.Г. Микерова, А.Г. Чебелко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 34. – С. 47-54

3. Ковалева, А.С. Практические рекомендации по организации воспитания культуры толерантности в условиях инклюзивного образования / А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58(1). – С. 116-120

4. Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии. [Электронный ресурс] / А.П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Выпуск № 82-2. – 2008. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy-psihologo-pedagogicheskogo-oprovozhdeniya-detey-s-narusheniyami-v-rechevom-razvitiy> (Дата обращения: 22.10.2021)

**Педагогика**

#### **УДК 376.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Корякина Татьяна Григорьевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант Винокурова Светлана Карловна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются условия дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в службе ранней помощи. Актуальность темы связана с необходимостью психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста, что способствует раннему выявлению отклонений и нарушений, раннему началу коррекционно-развивающей работы для устранения нарушений или уменьшению их проявлений. Дистанционное сопровождение посредством информационных технологий дает возможность непрерывного взаимодействия специалистов и семьи в условиях образовательного процесса, коррекционно-развивающих мероприятий и способствует развитию педагогических компетенций родителей. Данная проблема практически не затронута в психолого-педагогических исследованиях по ранней помощи, что определяет цель статьи, которая заключается в определении условий дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ. Авторами разработана модель дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи в области познавательного развития детей раннего возраста с ОВЗ. Апробация модели проводилась на базе МБУ ДО «Центр психолого-медико-социального сопровождения» городского округа «город Якутск». Модель состоит из трех основных компонентов: целевого, содержательно-деятельностного и результативного. Она включает полную непрерывную, сопроводительно-периодическую, консультативно-разовую стратегии психолого-педагогического сопровождения с применением различных видов дистанционных ресурсов. Модель направлена на познавательное развитие детей раннего возраста с ОВЗ, которая предусматривает развитие внимания, памяти, восприятия, мышления, а также формирование элементарных количественных представлений и ознакомление с окружающим. Реализация модели позволила повысить

педагогическую компетентность родителей детей раннего возраста с ОВЗ, включающую эмоционально-ценностный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный компоненты.

*Ключевые слова:* ранняя помощь, дети раннего возраста с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение семьи, дистанционное психолого-педагогическое сопровождение семьи, педагогическая компетентность родителей.

*Annotation.* The article deals with the conditions of remote psychological and pedagogical support for families of young children with disabilities in early intervention services. Relevance of the topic is associated with the need for psychological and pedagogical support to families of young children, which contributes to early detection of deviations and violations, early start of corrective and developmental work to eliminate violations or reduce their manifestations. Remote support through information technology allows for continuous interaction between specialists and families in the educational process, remedial and developmental activities, and contributes to the development of pedagogical competence of parents. This problem is practically not covered in psychological and pedagogical research on early intervention, which defines the purpose of the article, which is to determine the conditions of distance psychological and pedagogical support to families of young children with disabilities. The authors developed a model of remote psychological and pedagogical support for families in the field of cognitive development of young children with disabilities. The model consists of three main components: goal-oriented, content and activity-oriented and result-oriented. It includes full continuous, accompanying-periodic, consultative and ad hoc strategies of psychological and pedagogical support with the use of various types of remote resources. The model is aimed at the cognitive development of young children with disabilities, which provides for the development of attention, memory, perception, thinking, as well as the formation of elementary quantitative ideas and familiarization with the environment. The implementation of the model has improved the pedagogical competence of parents of young children with disabilities, including emotional and value, cognitive, communicative and active components.

*Key words:* early intervention, young children with disabilities, psychological and pedagogical support of families, remote psychological and pedagogical support of families, pedagogical competence of parents.

**Введение.** Ранняя помощь является одной из ведущих траекторий развития системы российского образования. Ранняя помощь детям и их семьям представляет собой комплекс услуг, предоставляемых детям от 0 до 3 лет, имеющим ограничения жизнедеятельности. Она направлена на раннее выявление отклонений и нарушений, своевременное начало коррекционно-развивающей работы, что способствует устранению нарушений или уменьшению их проявлений, социализации ребенка в обществе.

Ранний возраст – это период активного познания окружающего мира, посредством органов чувств и физической активности. При этом основным фактором познавательного развития ребенка до 3 лет является семья. Семья, где воспитывается ребенок с ОВЗ, необходима квалифицированная помощь и сопровождение специалистами для повышения и развития компетентности родителей в вопросах воспитания особенного ребенка. Данную услугу могут оказать специалисты службы ранней помощи в различной форме в зависимости от запросов родителей и нарушений ребенка.

В условиях активного внедрения информационных технологий стало возможным дистанционное сопровождение образовательного процесса. Дистанционное сопровождение посредством информационных технологий дает возможность непрерывного взаимодействия специалистов и родителей по вопросам развития ребенка с ОВЗ и коррекции его нарушений и способствует формированию родительской компетентности.

Данная проблема практически не затронута в исследованиях по ранней помощи, что определяет актуальность данной темы и цель статьи, которая заключается в определении условий дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ.

**Изложение основного материала статьи.** Важным аспектом в системе ранней помощи является семейно-центрированный подход, который определяет ведущую роль семьи в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями развития. Необходимость включения родителей детей с нарушениями развития в коррекционную работу рассмотрена В.В. Ткачевой [3]. Исходя из этого, одним из задач ранней помощи является работа с родителями и повышение их компетентности в области педагогики и психологии.

Проанализировав различные подходы к вопросу родительской компетентности, мы солидарны с мнением В.В. Селиной, которая рассматривает педагогическую компетентность родителей детей раннего возраста как «совокупность эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных и деятельностных характеристик их личности, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и использовать разнообразные способы сотрудничества с малышом в предметной деятельности» [2, С. 10].

Исходя из вышеуказанного определения, данная компетентность состоит из следующих компонентов:

1. Эмоционально-ценностный – отношение к ребенку как к ценности, уникальной личности со своей индивидуальностью.

2. Когнитивный компонент – знание особенностей психического и физического развития ребенка с нарушением развития и методов коррекционной работы с ними.

3. Коммуникативно-деятельностный – организация развивающей среды с учетом образовательных потребностей и нарушений развития ребенка; адекватные детско-родительские взаимоотношения.

Особенности дистанционного сопровождения родителей и дистанционные ресурсы выделены Л.М. Костиной, И.А. Писаренко [1] и др. В настоящий момент дистанционная работа с семьями детей с особенностями развития реализуется в рамках федеральных и региональных программ, что обеспечивает дистанционную консультационную помощь.

Дистанционная поддержка семей с детьми до 3 лет с нарушением развития является актуальным направлением в развитии специального образования. Дистанционное сопровождение обеспечивает непрерывность образовательного процесса, создает условия для полного включения в коррекционный процесс детей на основе семейно-центрированного подхода. Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу, мы определили, что дистанционная помощь семье в области познавательного развития детей до 3 лет с ОВЗ, предполагает создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной реализации развития познания детей до 3 лет с ОВЗ путем повышения родительской компетентности, без личного контакта специалиста с семьей, с применением дистанционных ресурсов.

Исследование проводилось на базе СРП МБУ ДО «Центр психолого-медико-социального сопровождения» городского округа «город Якутск», в которой занимаются дети от 1 до 3 лет с родителями.

С целью определения уровня развития компетентности родителей детей до 3 лет с ОВЗ в области педагогики и психологии, мы провели адаптированную анкету на основе методики В.В. Селиной [2].

Итоги анкетирования показывают, что у родителей эмоционально-ценностный компонент на более высоком уровне, чем когнитивный, коммуникативный и деятельностный. В семьях, охваченных услугами службы ранней помощи, констатируется эмоциональная близость с ребенком, ответственность, но им не хватает знаний об особенностях развития до 3 лет, специфике развития ребенка с ОВЗ и они пока не умеют создавать соответствующие условия для его развития.

С целью выявления возможностей родителей к дистанционному подключению и особенностей дистанционного сопровождения, необходимого для формирующего этапа, мы провели опрос для родителей, состоящий из 13 вопросов. Опрос содержит открытые и закрытые вопросы. По итогам опроса родителей детей раннего возраста с ОВЗ, мы выявили, что у всех есть возможность интернет соединения и технические устройства, поддерживающие программы для онлайн конференций. Родителям удобно подключаться для онлайн встреч в послеобеденное и вечернее время, через программу Zoom и видеозвонки через приложение WhatsApp. Все предложенные в опросе темы для лекториев с целью повышения родительской компетентности вызвали интерес, помимо этого многим родителям больше хотелось узнать про речевое развитие детей до 3 лет и специфике психического развития детей до 3 лет с ОВЗ.

Таким образом, данные констатирующего этапа показывают, что у респондентов низкие показатели сформированности компетентности в когнитивном и коммуникативно-деятельностных компонентах. Однако опрос родителей показывает заинтересованность в проблемах речевого и психического развития их детей.

На формирующем этапе мы разработали модель дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи в области познавательного развития детей до 3 лет с ОВЗ.

Разработанная нами модель включает три компонента: целевой, содержательно-деятельностный и результативный.

В целевом компоненте представлены цели, задачи, принципы сопровождения семьи в области познавательного развития с детьми до 3 лет с ОВЗ, нормативно-правовое обеспечение реализуемой работы. Выделили целевой ориентир, которыми являются семьи с ребенком до 3 лет с ОВЗ, сам ребенок до 3 лет с ОВЗ, и познавательное развитие детей, включающее: развитие внимания и памяти, развитие сенсорики, формирование мышления, формирование элементарных количественных представлений, ознакомление с окружающим.

Содержательно-деятельностный компонент модели предполагает дистанционную поддержку семьи в области познавательного развития детей до 3 лет с ОВЗ, основанный на разработке Юговой О.В. [4, С. 63] в соответствии с запросом и возможностями родителей: полная непрерывная, сопроводительно-периодическая, консультативно-разовая.

Полное непрерывное сопровождение применим к тем семьям, у которых есть возможность посещать Службу ранней помощи на постоянной основе, один или два раза в неделю. В данном случае мы применяем следующие формы дистанционного сопровождения: скрининг диагностики; онлайн-лектории; вебинары; рассылки методических рекомендаций и литературы; онлайн конкурсы; ссылки на интернет ресурсы; взаимодействие через веб-сайт СРП; просветительскую работу через печатные издания.

Сопроводительно-периодическое сопровождение подходит тем семьям, которые не имеют возможность посещать Службу ранней помощи на постоянной основе. В данном случае мы применяем следующие формы дистанционного сопровождения: скрининг диагностики; онлайн-лектории; вебинары; рассылки методических рекомендаций и литературы; онлайн конкурсы; ссылки на интернет ресурсы; взаимодействие через веб-сайт СРП; просветительскую работа через печатные издания; домашние задания с обратной связью (видео/фото фиксация); дистанционные консультации.

Разово-консультативное сопровождение подходит тем семьям, которые могут посетить СРП лишь однократно по причинам территориальной удаленности места жительства и другим причинам. В данном случае мы применяем следующие формы дистанционного сопровождения: скрининг диагностики; онлайн-лектории; вебинары; рассылки методических рекомендаций и литературы; онлайн конкурсы; ссылки на интернет ресурсы; взаимодействие через веб-сайт СРП; просветительскую работа через печатные издания; домашние задания с обратной связью (видео/фото фиксация); дистанционные консультации; рассылки видео-занятий.

Таким образом, дистанционное сопровождение осуществлялось с применением взаимодействия через интернет ресурсы, средств связи и печатных ресурсов. Интернет ресурсы в свою очередь делятся на онлайн и офлайн взаимодействие. К онлайн взаимодействию относятся программы интерактивной коммуникации, чат, социальные сети, вебинар. К офлайн взаимодействию относится электронная почта, веб-сайт и социальные сети. К средствам связи – общение через телефон, смс рассылки, общение через мессенджеры. В печатные ресурсы входят: памятка, буклет, стенд, реклама, объявления.

Результативный компонент модели представляет собой мониторинг эффективности взаимодействия дефектолога с семьей ребенка до 3 лет с ОВЗ на основании оценки уровня родительской компетентности и уровня познавательного развития детей с ОВЗ.

С целью оценки эффективности нашей модели был проведен контрольный эксперимент. Его результаты показали изменения, произошедшие под влиянием дистанционного сопровождения семьи в области познавательного развития с детьми до 3 лет с ОВЗ. У детей повысился уровень познавательного развития. У родителей повысился уровень сформированности педагогической компетентности. Родители стали принимать активное участие в мероприятиях, проводимых в службе ранней помощи, применять полученные знания и умения на практике со своими детьми, научились видеть и радоваться за результат детей. Наблюдение за поведением родителей и анализ ответов повторного анкетирования показали, что они научились эффективным приемам и методам взаимодействия с ребенком, организовывать коррекционно-развивающую среду для него, стали больше понимать возрастные особенности детей до 3 лет и особенности поведения своего ребенка с ОВЗ.

**Выводы.** Таким образом, на основе проведенного исследования выявлена эффективность разработанной нами модели дистанционного психолого-педагогического сопровождения семьи в области познавательного развития детей до 3 лет с ОВЗ, которая включает полную непрерывную, сопроводительно-периодическую, консультативно-разовую стратегии психолого-педагогического сопровождения с применением различных видов дистанционных ресурсов. Модель направлена на познавательное развитие детей до 3 лет с ОВЗ, которая предусматривает развитие внимания, памяти, восприятия, мышления, а также формирование элементарных количественных представлений и ознакомление с окружающим. Реализация модели позволила повысить педагогическую компетентность родителей детей раннего возраста с ОВЗ, включающую эмоционально-ценностный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный компоненты.

#### **Литература:**

1. Костина, Л.М. Дистанционное сопровождение родителей обучающихся / Л.М. Костина, И.А. Писаренко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 163-167
2. Селина, В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Селина Виктория Владимировна. – Великий Новгород, 2009. – 24 с. – URL: <https://www.disscat.com/content/razvitie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-detei-rannego-vozrasta-v-doshkolnom-obrazo/read> (дата обращения 18.02.2022)
3. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.
4. Югова, О.В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.В. Югова // Специальное образование. – 2017. – № 1 – С. 53-67

УДК 378

**кандидат социологических наук, профессор Крамской Сергей Иванович**

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

**кандидат биологических наук, доцент Амельченко Ирина Анатольевна**

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич**

Московский государственный автономный политехнический университет (г. Москва)

**ИМИДЖ КАФЕДРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗА**

*Аннотация.* Имиджевая политика является одним из показателей эффективности вуза, возможности удовлетворения запросов обучаемых и государства. Выявление факторов, влияющих на формирование имиджа учебного заведения, является одной из приоритетных задач для обеспечения функционирования вуза в условиях рыночной экономики. В системе требований, обеспечивающих эффективную реализацию образовательных технологий одним из приоритетных является отлаженная система управления кафедрой. Функционирование кафедры как структурного подразделения вуза имеет определенную специфику. Это зависит от решаемых задач, кадрового потенциала, материально-технических условий, профиля учреждения и контингента занимающихся. Аргументирована потребность оптимизации кадрового состава, научно-методического обеспечения деятельности, развития системы повышения квалификации преподавателей в имиджевой политике вуза. Необходимым фактором современной поведенческой экономики является участие учебного заведения в социальной жизни города, района, региона. На примере БГТУ им. В.Г. Шухова показана роль спортивно-массовой работы кафедры, различных мероприятий и качества их проведения в подготовке студентов. В формировании положительного имиджа вуза значимы и достижения студентов-спортсменов. Социальная востребованность, успехи в карьерном росте выпускников является индикатором качества подготовки специалистов, способных решать различные задачи, возникающие в современных условиях.

*Ключевые слова:* эффективность, имиджевая сфера, кафедра физического воспитания, вуз, студенты, образование, кадры.

*Annotation.* Image policy is one of the indicators of the effectiveness of the university, the ability to meet the needs of students and the state. Identification of factors influencing the formation of the image of an educational institution is one of the priority tasks for ensuring the functioning of the university in a market economy. In the system of requirements that ensure the effective implementation of educational technologies, one of the priorities is a well-functioning department management system. The functioning of the department as a structural unit of the university has a certain specificity. It depends on the tasks to be solved, personnel potential, material and technical conditions, the profile of the institution and the contingent of those involved. The need to optimize the staffing, scientific and methodological support of activities, development of a system for advanced training of teachers in the image policy of the university is argued. A necessary factor in modern behavioral economics is the participation of an educational institution in the social life of the city, district, region. On the example of BSTU im. V.G. Shukhov shows the role of mass sports work of the department, various events and the quality of their implementation in the preparation of students. In the formation of a positive image of the university, the achievements of student-athletes are also significant. Social demand, success in the career growth of graduates is an indicator of the quality of training of specialists capable of solving various problems that arise in modern conditions.

*Key words:* efficiency, image sphere, department of physical education, university, students, education, personnel.

**Введение.** Проблема повышения качества подготовки специалиста была и остается актуальной. Формирование и поддержание положительного имиджа вуза позволяет свидетельствовать о приоритетных направлениях деятельности при предоставлении образовательных услуг [1]. Значимым в формировании положительного имиджа является и материально-техническое обеспечение учебного процесса. Постоянная модернизация, использование современных технологий, способствует формированию специалиста, отвечающего требованиям рыночной экономики.

Вопросы влияния имиджа на эффективность функционирования организации рассмотрены достаточно хорошо. Имидж является одним из важнейших факторов, влияющих на эффективность производства [1, 2, 5, 7, 9], не менее значимым данный фактор является и для учебного заведения. Так ряд авторов [3, 4, 10] указывают на влияние положительного имиджа для привлечения потребителей услуг, в том числе и в высших учебных заведениях, где имидж является одним из ведущих факторов привлечения абитуриентов в учебное заведение для обучения.

Для формирования положительного имиджа учебного заведения необходимо решение ряда задач, среди которых следует выделить следующие: материально-техническое, качество оказания образовательных услуг, квалификация профессорско-преподавательского состава, внедрение в учебный процесс современных технологий и т.д. [3, 4, 10].

Представляет практический интерес изучения влияния организационно-функциональной структуры кафедры и управления профессиональным развитием как составляющей имиджевой политики вуза с учетом региональной специфики.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ функционирования кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова показал, что в организационной структуре данного структурного подразделения главным является создание команды единомышленников, подбора и расстановки кадров. Создание команды требует времени, методичности, мобильности действий руководителя, способности изменять свою точку зрения под воздействием аргументов, внимательное отношение ко всем подчиненным. Требуется усилий формирование и поддержание позитивного морально-психологического климата в коллективе, определенного внутреннего настроя. Управленческая деятельность должна включать и творческий компонент, генерацию перспективных идей (Резник). Установление приоритетов – основное правило эффективной техники работы руководителя.

От преподавателя в вузе требуется не только проведение практических занятий, секционной работы, но и занятие научно-исследовательской деятельностью как самостоятельной, так и со студентами. Данное обстоятельство предполагает укомплектование штата опытными квалифицированными специалистами, имеющими опыт научной деятельности. Для качественного проведения учебно-тренировочного процесса при ведении секций по видам спорта необходимы специалисты, которые в большинстве своем либо бывшие спортсмены, либо действующие, владеющие спецификой деятельности в данной области. Особенностью кафедры физического воспитания и спорта является большой по численности профессорско-преподавательский состав, что отражается и на специфике управления. В плане перспективы развития кафедры необходим оптимальный баланс по возрастному критерию («сплав опыта и молодости»). В плане продуктивного профессионального становления молодых преподавателей на кафедре созданы условия и возможности для профессионального роста, практикуется система закрепления за опытными наставниками, что отчасти реализует и определенную преемственность в

работе. При комплектации кадрового состава кафедры необходимо учитывать, что в решении задач практической деятельности крепким ядром являются старшие преподаватели.

В настоящее время на кафедре трудятся 3 профессора (кандидаты наук), 9 доцентов (из них – 8 кандидаты наук), 2 «Заслуженных мастера спорта России», «Мастер спорта России международного класса», 6 «Мастеров спорта России». Ряд преподавателей имеет опыт работы в системе МВД России, что позволяет разнообразить средства физической подготовки студентов с учетом особенностей данного контингента в техническом вузе, на должном уровне поддерживать трудовую и учебную дисциплину.

В составе кафедры – олимпийские призеры, призеры чемпионатов мира и Европы, заслуженные тренеры и отличники физической культуры и спорта, судьи 1-й и высшей категории, их стараниями, знаниями и квалификацией увеличивается количество спортивных направлений, культивируемых в вузе обеспечивается эффективность учебного и тренировочного процесса. Преподаватели кафедры постоянно работают над повышением своего профессионального уровня: посещают открытые занятия, мастер-классы, проходят курсы повышения квалификации (по плану университета), выступают с докладами на конференциях, участвуют в работе методических семинаров. Работники, которые вошли в кадровый резерв проходят подготовку по соответствующим дополнительным программам.

Значимым в формировании положительного имиджа вуза является доступность материально-технической базы для занимающихся, в том числе и самостоятельно. Спортивная база БГТУ им. В.Г. Шухова доступна для всех обучающихся и способствует гармоничному развитию студентов, организации их полезного досуга, приобщению к здоровому образу жизни.

Население города и области привлекается к регулярным занятиям физической культурой и спортом через реализацию различных программ и проектов совместно с региональными образованиями. В спорткомплексе университета ежегодно проходит порядка 120 физкультурно-спортивных мероприятий. Данная работа вносит существенный вклад в формирование социального имиджа вуза.

В настоящее время значимым является использование исследований поведенческой экономики для мониторинга и прогнозирования поведения людей в различных ситуациях. Это может помочь увеличить эффективность спортивных мероприятий и дать им более привлекательный облик.

Не менее значимым в формировании положительного имиджа является спортивно-массовая работа кафедры, число различных мероприятий и качество их проведения. Регулярно на базе спортивного комплекса университета проводятся значительное число мероприятий различного уровня, от университетского до всероссийского. Среди которых следует выделить регулярно проводимые чемпионаты, первенства, кубки, турниры, фестивали, спартакиады, спортивные праздники и т.д.

Обнащение залов позволяет проводить учебные занятия с большим количеством студентов (до 120 человек) и принимать в своих стенах крупные соревнования, в том числе и республиканского значения, например, чемпионат Ассоциации студенческого баскетбола России, чемпионаты страны по гандболу и гиревому спорту. Поскольку спортивных объектов подобного масштаба в регионе не так уж и много, стадион нередко становится ареной для проведения крупнейших корпоративных состязаний (Спартакиад Газпрома, Евроцементгрупп, Сбербанк России, МЧС) и различных студенческих баталей, в том числе и дважды Всероссийской универсиады (2016 и 2018 гг.).

Развитая спортивная инфраструктура университета используется как региональная и городская площадка для проведения различных соревнований, формирования групп общефизической подготовки, организации площадок приема норм ГТО. Спортивные объекты включены в реестр Министерства спорта России, что дает право проводить спортивно-массовые мероприятия различного уровня, вплоть до Всероссийских включительно.

Квалификация тренерского состава позволяет достичь высоких результатов в соревнованиях различного уровня [6, 8, 9]. Спортсмены нашего университета регулярно выигрывают не только городские и областные соревнования, но и достойно выступают во всероссийских и международных соревнованиях. Выступление на столь важных соревнованиях способствует формированию положительного имиджа вуза, где студенты могут достичь различных высот в спортивных соревнованиях. Достижения спортсменов способствуют формированию положительного имиджа не только самого тренера, но и организации в целом.

В популяризации спорта и пропаганде здорового образа жизни вносят значительный вклад и современные медиаплощадки вуза, которые отражают самую важную и интересную информацию, в том числе и о спортивных событиях и достижениях студентов-спортсменов.

Ведущим фактором имиджа учебного заведения являются выпускники, достигшие вершин карьерной лестницы, управляющие различным бизнесом и т.д. Так в БГТУ им. В.Г. Шухова таких выпускников подготовлено достаточно много. Выпускники занимают ведущие должности в управлении областью, районом и предприятиями. Данный показатель является индикатором качества подготовки специалистов, способных решать различные задачи, возникающие в современных условиях. Данный показатель положительно влияет на имидж учебного заведения и который так же влияет на эффективность учебного заведения. Так в ходе опросов ряда руководителей предприятий выяснилось, что они рекомендуют учебное заведение, в котором в свое время сами закончили обучение.

Таким образом, позитивный имидж учебного заведения в целом и его структурных подразделений – эффективный инструмент для позиционирования, развития и продвижения услуг образовательным учреждением, который привлекает студентов.

**Выводы.** В результате исследования авторы пришли к ряду выводов, среди которых следует отметить следующие:

- имидж является одним из ведущих факторов составляющих эффективность учебного заведения;
- качество подготовки специалиста доминирующий фактор в составляющей имиджа учебного заведения;
- основной задачей является формирование сплоченного, профессионального коллектива кафедры, способного слаженно и эффективно решать поставленные задачи;
- одним из факторов, положительно влияющих на формирование имиджа, играет использование современных технологий как в учебном процессе, так и в управлении вузом;
- необходимым фактором формирования положительного имиджа является участие учебного заведения в социальной жизни города, района, региона;
- организация спортивно-массовой работы кафедры, различных мероприятий и качество их проведения является значимой для вовлечения студентов в полезную, привлекательную для них деятельность.

#### **Литература:**

1. Антонова, А.А. Имиджевая составляющая в формировании региональной конкурентоспособности / А.А. Антонова, А.А. Бородай // Устойчивое развитие социально-экономической системы Российской Федерации: Сборник трудов XXI Всероссийской научно-практической конференции, Симферополь, 14-15 ноября 2019 года / Научное редактирование

В.М. Ячменевой. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 273-277. – EDN CYVYYR.

2. Гаджиев, Д.В. Эффективность рациональных и манипулятивных имиджевых технологий в России и США / Д.В. Гаджиев // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2017. – № 4(98). – С. 39. – EDN YLQAJJ.

3. Другова, К.С. Проектирование имиджевой составляющей позитивного образа организации дополнительного образования детей / К.С. Другова, А.В. Руденко // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и техники: Сборник научных статей международной конференции: электронный ресурс, Барнаул, 13-16 ноября 2018 года / Ответственный редактор: Родионов Е.Д. – Барнаул: Алтайский государственный университет, 2018. – С. 1344-1347. – EDN YXGOJV.

4. Константинова, В.Г. Развитие кадров как имиджевая составляющая в региональной системе образования / В.Г. Константинова // Профессионализация кадров как основа динамического развития муниципальной системы образования: Материалы XIV муниципальной конференции, Рыбинск, 02-03 февраля 2016 года. – Рыбинск: МУ ДПО «Информационно-образовательный Центр», 2016. – С. 8-10. – EDN YVYZIJ.

5. Порохова, М.В. Эффективность муниципальной власти как имиджевый показатель (на примере Московской области) / М.В. Порохова // Власть. – 2017. – Т. 25, № 6. – С. 165-167. – EDN YULOMD.

6. Роль и значение имиджа тренера в работе с юными спортсменами / Е.Г. Шевырева, А.В. Петров, Д.Н. Архипова, О.В. Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 44. – DOI 10.17513/spno.30638. – EDN RXXVHS.

7. Рябчевская, Е.С. Имидж как элемент эффективного управления организацией / Е.С. Рябчевская, М.В. Ершова // Научные горизонты. – 2019. – № 10(26). – С. 130-141. – EDN TXVWPC.

8. Степанова, Д.П. Технология формирования позитивного имиджа вида спорта / Д.П. Степанова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 6. – С. 41-42. – EDN YMRBNJ.

9. Шепель, В.М. Слагаемые управленческого успеха / В.М. Шепель // Репутациология. – 2009. – № 2(3). – С. 78-85. – EDN NYENUZ.

10. Янукович, Е.И. Имиджеобразующие факторы содействия брендингу образовательных услуг / Е.И. Янукович // Труды БГТУ. История, философия, филология. – 2014. – № 5(169). – С. 192-195. – EDN XERHRL.

Педагогика

УДК 372.857

**кандидат педагогических наук, доцент Кротова Елена Александровна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Анна Владимировна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Киселева Надежда Юрьевна**

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

#### **ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «БИОЛОГИЯ 6 КЛАСС»**

*Аннотация.* В работе продолжается исследование вопросов формирования экологической компетентности обучающихся на основе решения эколого-ориентированных задач в школьном биологическом образовании на примере курса «Биология» для учащихся 6 класса. Авторы обосновывают, что эффективным средством формирования экологической компетентности обучающихся являются эколого-ориентированные задачи. Подчеркивается, что современное образование огромным потенциалом обладают эколого-ориентированные задачи, основанные на реальных ситуациях, тесно связанных с практико-ориентированной деятельностью. Раскрывается модель построения эколого-ориентированной задачи, включающая блоки проектирования и реализации. Описаны «шаги»: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка, которые последовательно должны пройти обучающиеся в процессе выполнения эколого-ориентированной задачи. В статье приведены примеры эколого-ориентированных задач разных типов в соответствии с тематическим планированием курса «Биология 6 класс».

*Ключевые слова:* компетентность, экологическая компетентность, экологизация образования, школьное биологическое образование, эколого-ориентированные задачи.

*Annotation.* The work continues the study of the issues of formation of environmental competence of students on the basis of solving environmentally-oriented problems in school biological education on the example of the course "Biology" for students of the 6th grade. The authors substantiate that environmentally-oriented tasks are an effective means of forming the environmental competence of students. It is emphasized that environmentally-oriented tasks based on real situations, closely related to practice-oriented activities, have great potential in modern education. A model for constructing an environmentally-oriented task is disclosed, including design and implementation blocks. The "steps" are described: familiarization - understanding - application - analysis - synthesis - assessment, which students must consistently go through in the process of performing an environmentally oriented task. The article provides examples of environmentally-oriented tasks of various types in accordance with the thematic planning of the course "Biology Grade 6".

*Key words:* competence, environmental competence, ecologization of education, school biological education, environmentally-oriented tasks.

**Введение.** Экологическая компетентность пронизывает все сферы деятельности человека и имеет надпредметный и надпрофессиональный характер. В современном биологическом образовании делается акцент на экологизацию образования. Школьный курс биологии обладает высоким потенциалом развития умения применять естественнонаучные знания в реальной жизни, проявлять заботу об окружающей среде, участвовать в природоохранной деятельности, таким образом, формируя экологическую компетентность обучающихся.

Отличительной особенностью содержания биологического образования является формирование основ экологической компетентности. Значимым потенциалом обладают эколого-ориентированные задачи, способствующие развитию



творческого потенциала в процессе их решения. Однако, анализ школьной практики показывает, что не все обучающиеся умеют анализировать и давать развернутые ответы по тексту биологического содержания, отсутствует опыт решения задач эколого-ориентированного содержания. Школьники не анализируют самостоятельно описанную ситуацию, не владеют навыками целостного, творческого анализа, не умеют выдвигать гипотезы и проверять их. На уроках биологии включение в учебный материал эколого-ориентированных задач способствует активизации познавательной деятельности и формированию экологической компетентности учащихся.

**Изложение основного материала статьи.** В психолого-педагогической литературе рассмотрены различные подходы к определению понятия "экологическая компетентность". Установлено, что данная категория рассматривается в рамках компетентного подхода.

Подходы к определению экологической компетентности раскрываются в работах Винокуровой Н.Ф., Демидовой Н.Н., Ермакова Д.С., Захлебного А.Н., Лаврентьевой Л.А., Камериловой Г.С., Николиной В.В., Роговой О.Г. и других авторов.

А.Н. Захлебный связывает экологическую компетентность с экологически грамотными действиями в конкретных жизненных ситуациях, основываясь на знаниях об окружающей среде, деятельности и здоровье человека [5]. Определено, что значимым для нашего исследования является понятие, структура, функции и компоненты экологической компетентности. Экологическая компетентность – понятие интегральное. На основе анализа работ Л.А. Лаврентьевой выделены следующие компоненты экологической компетентности: потребностно-мотивационный (проявление интереса), когнитивный (знание), практически-деятельностный (реализация, решение задач), ценностно-смысловой (принятие ценностей, оценка) [7].

Опираясь на их исследования, в своей работе мы обосновываем трехкомпонентную структуру экологической компетентности. На наш взгляд экологическая компетентность объединяет мотивационно-ценностный, когнитивный и творческо-созидательный компоненты, охватывающие все сферы сознания личности.

Анализируя содержание программы 6 класса по биологии можно сделать вывод, что на этом этапе закладываются основы экологической компетентности. Содержание курса биологии 6 класса позволяет формировать все функции экологической компетентности: мировоззренческую, методологическую, экологическую, ценностную, прогностическую, социальную, культурную, профессиональную.

В процессе усвоения учебного материала ученик осваивает биологическую науку, проявляет интерес к изучаемому предмету, понимает значимость окружающей среды для человека. На данном этапе формируется ответственность за свои поступки, бережное отношение к природе, к здоровью окружающих и своему собственному. Обучающиеся знакомятся с многообразием организмов, их жизнедеятельностью, изучает среды обитания. Вводятся понятия «экологические факторы» и «природные сообщества», устанавливаются взаимосвязи между организмами и условиями среды, в которых они обитают. Содержание данного курса строится на основе деятельностного подхода.

В процессе изучения биологии, школьники вовлекаются в такие формы работы, где необходимо ответить на проблемные вопросы, но порой этого недостаточно, чтобы активизировать и мотивировать ученика. Школьники часто задают вопросы «Почему?» и не всегда находят на них ответ. Поэтому задача педагогов способствовать формированию человека, который сможет пользоваться своими знаниями на практике, сформировать экологическую компетентность.

Современные требования к построению процесса обучения предполагают включение обучающихся в активную мыслительную и практико-ориентированную деятельность. Возникает вопрос: каким образом при недостаточном количестве часов по предмету развивать у учеников данные виды деятельности и формировать при этом экологическую компетентность? Применение активных форм работы на уроках биологии, в частности – решение эколого-ориентированных задач, способствует формированию и развитию мышления обучающихся.

Выявлено, что формировать экологическую компетентность можно на основе эколого-ориентированных задач. Установлено, что эколого-ориентированные задачи тесно связаны с практико-ориентированной деятельностью. Качество результатов образования школьников рассматривается как развитие компетенций у учеников. Мотивация улучшить среду обитания ставит новые цели и задачи перед обучающимися, формирует потребность в овладении новыми знаниями и способами деятельности.

В процессе формирования экологической компетентности представляется целесообразным применение эколого-ориентированных задач на уроках биологии для решения следующих задач: мотивация к познанию окружающего мира; закрепление основных биологических знаний; применение биологических знаний естественно-научного цикла на практике, для выявления и решения экологических проблем; развитие творческого мышления на основе решения эколого-ориентированных задач; формирование готовности к жизни (умения находить решения проблемных ситуаций).

Ауловой О.В. определена модель эколого-ориентированной задачи, в которой автор выделяет следующие подходы к проектированию задач: 1) конструирование задач на основе вопросов учебника; 2) выделение в научных исследованиях типов практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать любому ученику; 3) моделирование эколого-ориентированных задач, основанных на проблемах реальной жизни, познавательная база решения которых закладывается в учебных дисциплинах [1].

Эколого-ориентированные задачи близки к проблемным задачам, в ходе работы над которыми ученик ищет способы их решения, а учитель направляет ученика, помогает понять сущность конкретной задачи, демонстрирует и помогает осваивать способы решения.

При решении эколого-ориентированных задач учащийся побуждается к выполнению определенных действий. Эколого-ориентированные задачи основываются на интеллектуальных операциях школьника и направлены на формирование универсальных способов работы с информацией, которые опираются на шестиуровневое описание мышления, разработанное Б. Блумом: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

При решении эколого-ориентированных задач возможно применение различных форм обучения: групповой, в том числе работы в парах, индивидуальной. Эффективными методами, рекомендуемыми при реализации эколого-ориентированных задач, являются диалог, дискуссия, беседа, метод мозгового штурма, игровые методы.

В современном образовании огромным потенциалом являются эколого-ориентированные задачи, основанные на конкретных реальных ситуациях, тесно связанных с практико-ориентированной деятельностью, которая способствует формированию экологической компетентности обучающихся. Эколого-ориентированные задачи – это вид ситуационных задач, основанные на экологических аспектах. Данные задачи позволяют ученику творчески мыслить, обладать широким кругозором, умениями быстро ориентироваться в многочисленной информации и находить нужное решение.

Эколого-ориентированные задачи могут быть использованы как в урочной, так и во внеурочной деятельности по биологии.

Построение эколого-ориентированных задач предполагает выделение двух блоков: проектирование и реализация. Блок проектирования включает исходную диагностику; диагностическое целеполагание; отбор содержания и конструирования

целенаправленно ориентированной системы задач; отбора дидактических средств (система целенаправленно ориентированных ситуаций).

Блок реализации представлен различными типами эколого-ориентированных задач. Он основан на овладении обучающимися содержания соответствующего раздела школьного курса биологии, на применении теоретических и практических экологических знаний. Ученики постигают способы решения задач, выбирают верное решение из числа возможных или множественный выбор путей решения экологических проблем. Задания могут содержать научное противоречие, представленное в виде познавательной проблемы. Предлагаемые учениками способы решения оцениваются с точки зрения их целесообразности, рациональности.

Примеры эколого-ориентированных задач в соответствии с тематическим планированием курса «Биология 6 класс» приведены в таблице 1.

Таблица 1

Темы урока и примеры эколого-ориентированных задач

№	Наименование темы урока (6 класс)	Название эколого-ориентированной задачи
1	Химический состав живого организма	Вода и жизнь
2	Клетка – основа жизни	Очей очарование
3	Ткани. Органы. Системы органов	Путешествие внутрь растения
4	Систематика живых организмов	Мир глазами ученого
5	Бактерии	Опасность или польза
6	Растения	Губка
7	Грибы	Юные микологи
8	Животные	Травоядный или плотоядный?
9	Рост и развитие организмов	Новая жизнь
10	Размножение (бесполое)	Цветущий сад
11	Значение живых организмов в природе	Парадокс природы или мудрость природы?
12	Природные сообщества	Ароматы растений
13	Охрана живых организмов и природных сообществ	Промышленные предприятия – наши соседи

Эколого-ориентированные задачи включены в урочную деятельность школьного курса «Биология 6 класс». Применяются следующие типы эколого-ориентированных задач:

- 1) задачи, построенные на содержании учебника;
- 2) задачи, направленные на отработку предметных знаний и умений, основанные на содержании учебника;
- 3) практико-ориентированные задачи;
- 4) задачи, основанные на проблемах реальной жизни.

Эколого-ориентированные задачи не являются ежедневным средством обучения. Наличие их в учебном процессе зависит от многих факторов: изучаемой темы, индивидуальных особенностей учеников, от наличия времени на уроке, от мотивированности учащихся и преподавателя. На основании собственного опыта преподавания школьной биологии, нами рекомендуется использование эколого-ориентированных задач один раз в неделю.

При решении эколого-ориентированных задач обучающиеся должны пройти определенные «шаги»: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценку. Педагог должен помочь обучающемуся в реализации данных шагов.

1 шаг – «ознакомление». Ученик на данном этапе знакомится с информацией, запоминает и воспроизводит основные сведения.

2 шаг – «понимание». Ученик может транслировать учебный материал, может представить его в табличной, графической, текстовой формах, может высказывать предположения о дальнейшем ходе явлений, событий.

3 шаг – «применение». Ученик способен применять изученный материал при решении эколого-ориентированных задач, понимать взаимодействие частей задач, пользоваться знаниями, законами, правилами для достижения поставленной цели. Ученик владеет способами, методами применения материала.

4 шаг – «анализ». Ученик выявляет структуру учебного материала, может разбить материал на основные части, выявляет взаимосвязь и взаимодействие отдельных частей. Эколого-ориентированные задачи имеют «многопредметную» направленность и обучающемуся необходимо аналитически мыслить, чтобы суметь разобраться в понимании и решении данной задачи.

5 шаг – «синтез». Ученик на основе анализа приходит к решению данной задачи, получает продукт своей деятельности. Это может быть модель, схема, план действий, проект, рисунок, текстовая информация. Реализация этой цели предполагает действия творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.

6 шаг – «оценка». Ученик оценивает собственную работу и работу всех участников процесса, оценивает значение материала, его практическую значимость, итог своей работы.

Рассмотрим пример эколого-ориентированных задач, разработанных для школьного курса «Биология 6 класс» с целью формирования экологической компетентности обучающихся.

Тип эколого-ориентированных задач: задача, основанная на проблемах реальной жизни.

Название: «Промышленные предприятия – наши соседи».

Личностно-значимый вопрос/ситуация: Нижний Новгород является крупным индустриальным центром. Промышленные предприятия играют огромную роль в жизни и развитии города. Однако, они же оказывают большое загрязняющее воздействие на окружающую среду и её компоненты: воздух, поверхностные воды, почву. Горожане конечно же хотят жить в чистом городе. Как этого добиться?

Задания:

1. Составьте список предприятий и возможные выбросы, которые загрязняют г. Нижний Новгород.
2. Постройте прогноз развития города, если выбросы предприятий увеличатся, и если выбросы предприятий сократятся.
3. Проведите презентацию по теме «Промышленные предприятия – наши соседи».
4. Проанализируйте с точки зрения экологической обстановки и наличия промышленных предприятий районы г. Нижнего Новгорода. Что бы вы хотели изменить в сторону улучшения экологической ситуации?
5. Найдите способ, позволяющий в домашних условиях очистить воду, воздух.

6. Оцените значимость для жителей г. Нижнего Новгорода «чистой среды».

Каждая задача имеет название, личностно-значимый вопрос, информацию по данному вопросу и задания. Ученик, прочитав название задачи, информацию по ней и отвечая на самый простой вопрос тем самым осуществляет следующие мыслительные операции: ознакомление и понимание, отвечая на заданные вопросы - анализ и синтез. Каждая задача имеет экологическую направленность. Рассуждая над решением задачи, ученик понимают важность ответственных действий человека по отношению к окружающей среде, к живым организмам и самому себе.

**Выводы.** Школьный предмет «Биология» обладает значительными возможностями для формирования экологической компетентности обучающихся, основы которой закладываются в курсе «Биология. 6 класс». Средством формирования экологической компетентности учащихся нами выбран комплекс эколого-ориентированных задач, способствующий систематизации предметных знаний на деятельностной основе.

Реализация комплекса эколого-ориентированных задач в биологическом образовании способствует формированию познавательной и социальной активности учащихся; воспитанию у обучающихся ценностных экологических ориентаций и сознательного научно-обоснованного отношения к природе, активной позиции по проблемам ее охраны и улучшения; расширению научных экологических представлений о целостности окружающей природной среды, о единстве человека с природой, то есть развивает все компоненты экологической компетентности обучающихся.

#### **Литература:**

1. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 90 с.
2. Винокурова, Н.Ф. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития / Н.Ф. Винокурова, В.В. Николина, О.Е. Ефимова // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 25-40
3. Демидова, Н.Н. Стратегия экологического образования как образования для устойчивого развития: Коллективная монография / Под ред. В.В. Николиной, Н.Д. Андреевой, Г.С. Камериловой / Н.Д. Андреева, С.В. Алексеев, С.В. Васильев и др. – Н. Новгород – СПб: НГПУ, 2009. – 200 с.
4. Гримовская, Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике / Л.М. Гримовская // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, N 2. – С. 6.
5. Захлебный, А.Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №7. – С. 11-15
6. Ермаков, Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся: теория и практика / Д.С. Ермаков. – М., 2009. – 181 с.
7. Лаврентьева, Л.А. Экологическая компетентность в современных исследованиях: сущность, содержание и структура / Л.А. Лаврентьева. – Иркутск. – 2012. 5 (85). – С. 209-212
8. Тюмасева, З.И. Формирование коммуникативной компетенции у обучающихся средствами аутентичных материалов здоровьесберегающей направленности / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Д.В. Натарова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, N 1. – С. 1. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-1.
9. Роговая, О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности: теоретический и методический аспекты / О.Г. Роговая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 185 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378.4**

**кандидат технических наук Круглова Елена Семеновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

**кандидат педагогических наук Ларионов Владимир Михайлович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

### **РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ У АСПИРАНТОВ**

*Аннотация.* Целью является рассмотрение сущности понятия «культура научного исследования». В статье анализируются профессиональные компетенции, формируемые у аспирантов на дисциплине «Информационные технологии в науке и образовании», которые описывают способность и готовность будущих исследователей самостоятельно проводить научные исследования. Обосновывается значимость компетенции «Владение культурой научного исследования» как основополагающей и объединяющей все остальные компетенции, так как стоит задача не просто подготовить аспирантов к научной работе, а сформировать высокую культуру проведения научного исследования на всех его этапах. Авторы в статье рассматривают научные исследования как научную деятельность, то есть научный труд. Культура же труда в соответствии с Российской энциклопедией по охране труда представляет собой комплексную качественную характеристику состояния труда, включающую «рациональную организацию труда, благоприятные условия труда, использование передовых технологий, высокий профессионализм работника, партнерские отношения между участниками совместного труда». Авторы приводят основные этапы научного исследования и рассматривают проявления культуры научного труда на этих этапах. Развитие культуры научного исследования у аспирантов показано на примере решения задач на корреляционный и регрессионный анализ, который часто используется при изучении массовых явлений в физической культуре, педагогике и медицине для выявления взаимосвязи между параметрами, получения математических моделей процессов на основе экспериментально полученных результатов. Решение таких задач, а также задач, связанных с компьютерной обработкой данных экспериментальных исследований, можно рассматривать как небольшую научно-исследовательскую работу, по которой составляется отчет, презентация и доклад. Таким образом, в выводах авторы указывают, что культуру научного исследования можно рассматривать как культуру научного труда. При изучении информационных технологий можно и нужно обращать внимание на культуру научного исследования на таких этапах, как постановка цели и задач исследования, выбор методов исследования и программного обеспечения для обработки экспериментальных данных, анализ результатов и формулировка выводов, а также оформление и представление результатов исследования.

*Ключевые слова:* аспирантура; профессиональные компетенции; этапы научного исследования; культура научного исследования; информационные технологии.

*Annotation.* The purpose is to consider the essence of the concept of "culture of scientific research". The article analyzes the professional competencies formed by graduate students in the discipline "Information Technologies in science and education", which describe the ability and willingness of future researchers to independently conduct scientific research. The importance of the

competence "Possession of the culture of scientific research" as a fundamental and unifying all other competencies is substantiated, since the task is not just to prepare graduate students for scientific work, but to form a high culture of scientific research at all its stages. The authors in the article consider scientific research as a scientific activity, that is, scientific work. In accordance with the Russian Encyclopedia on Labor Protection, labor culture is a comprehensive qualitative characteristic of the state of work, including "rational labor organization, favorable working conditions, the use of advanced technologies, high professionalism of the employee, partnerships between participants in joint work". The authors cite the main stages of scientific research and consider the manifestations of the culture of scientific work at these stages. The development of the culture of scientific research among graduate students is shown by the example of solving problems for correlation and regression analysis, which is often used in the study of mass phenomena in physical culture, pedagogy and medicine to identify the relationship between parameters, to obtain mathematical models of processes based on experimentally obtained results. The solution of such tasks, as well as tasks related to computer processing of experimental research data, can be considered as a small research work, on which a written report, presentation and oral report are compiled. Thus, in the conclusions, the authors indicate that the culture of scientific research can be considered as a culture of scientific work. When studying information technologies, it is possible and necessary to draw the attention of graduate students to the culture of scientific research at such stages as setting goals and objectives of research, choosing research methods and software for processing experimental data, analyzing results and formulating conclusions, as well as design and presentation of research results.

*Key words:* postgraduate studies; professional competencies; stages of scientific research; culture of scientific research; information technology.

**Введение.** Аспирантура призвана готовить своих выпускников не только к педагогической деятельности в вузе, но к самостоятельной научно-исследовательской работе.

Исследовательские компетенции формируются в бакалавриате, магистратуре, затем получают свое развитие и в аспирантуре на многих дисциплинах, например, на дисциплине «Информационные технологии в науке и образовании», которая входит в программу всех направлений.

Рассмотрим профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник аспирантуры, чтобы быть готовым к научно-исследовательской работе.

**Изложение основного материала статьи.** В Уральском государственном университете физической культуры (УралГУФК) обучаются аспиранты четырех направлений: «Физическая культура и спорт», «Образование и педагогические науки», «Биологические науки» и «Фундаментальная медицина». Компетенции, формируемые на указанной выше дисциплине, представлены в таблице, причем, общепрофессиональные взяты из образовательных стандартов, а профессиональные разработаны вузом.

Таблица

#### Профессиональные компетенции

Направление	Профессиональные компетенции
Физическая культура и спорт	ОПК-3: владение культурой научного исследования, в том числе с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий. ПК-1: способность планировать, организовывать и выполнять научные исследования в образовательной деятельности и использовать их результаты в целях повышения эффективности педагогического процесса.
Образование и педагогические науки	ОПК-2: владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. ПК-3: владение культурой организации научного исследования в области педагогических наук на основе современных информационных технологий.
Биологические науки	ОПК-1: способность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий. ПК-2: способность применять на практике приемы составления научно-технических отчетов, обзоров и пояснительных записок, излагать и критически анализировать получаемую информацию и представлять результаты исследований. ПК-3: способность применять современные методы обработки, анализа и синтеза полевой и лабораторной информации, правила составления научных проектов и отчетов.
Фундаментальная медицина	ОПК-3: способность и готовность к анализу, обобщению и публичному представлению результатов выполненных научных исследований. ПК-5: обладание высоким уровнем знаний о выполняемых научных исследованиях в области восстановительной и спортивной медицины, лечебной физической культуры (новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями), выявлять современные практические и научные проблемы, применять современные технологии и новации в сфере образования, адаптивной физической культуры и спорта.

Анализ приведенных компетенций, показывает, что аспиранты должны не только получить навыки использования новейших информационно-коммуникационных и цифровых технологий в научных исследованиях, но и развивать навыки самостоятельной научно-исследовательской работы, а именно:

- планирования, организации и выполнения научных исследований;
- использования современных методов исследования;
- применения современных методов обработки информации;
- критического анализа и обобщения получаемой информации;
- применения на практике приемов составления научно-технических отчетов, обзоров и пояснительных записок;
- представления результатов выполненных научных исследований;
- участия в работе научно-исследовательских коллективов.

Таким образом, эти компетенции описывают способность и готовность будущих исследователей выполнять различные этапы научной работы. Особое внимание следует уделить компетенции «Владение культурой научного исследования...». Она является основополагающей и объединяющей все вышеприведенные компетенции, так как стоит задача не просто

подготовить аспирантов к научной работе, а сформировать высокую культуру проведения научного исследования на всех его этапах.

Как известно, научное исследование – это процесс выработки новых научных знаний. Основными этапами научного исследования являются:

- 1 определение проблемы;
- 2 теоретический анализ проблемы;
- 3 анализ информации о возможных путях решения проблемы;
- 4 формулировка гипотезы, при каких условиях и как может быть решена данная проблема;
- 5 постановка цели и задач исследования;
- 6 теоретические разработки;
- 7 планирование, организация и проведение эксперимента;
- 8 обработка экспериментальных данных;
- 9 анализ и обобщение полученных результатов;
- 10 внедрение полученных новых знаний в практическую деятельность;
- 11 оценка экономического и социального эффекта от внедрения;
- 12 оформление отчета о проведенной научно-исследовательской работе и представление результатов.

Что же такое «культура научного исследования»? Рассмотрим научные исследования как научную деятельность, то есть научный труд.

По определению, данному в Российской энциклопедии по охране труда, культура труда представляет собой комплексную качественную характеристику состояния труда, включающую «рациональную организацию труда, благоприятные условия труда, использование передовых технологий, высокий профессионализм работника, партнерские отношения между участниками совместного труда».

Рассмотрим, как эти характеристики должны проявляться на этапах научной работы. Прежде всего научный работник должен обладать высоким профессионализмом, то есть иметь высокий уровень знаний в соответствующей профессиональной области. Это необходимо для всех этапов, но в первую очередь, для определения проблемы, формулирования гипотезы, а также задач исследования как последовательности действий для достижения цели исследования (этапы 1-6).

Рациональная организация труда, использование передовых технологий должны проявляться, прежде всего в использовании информационно-коммуникационных и цифровых технологий на различных этапах исследования.

На этапах 2, 3 необходимо использование интернета при изучении информационных источников для составления обзора современного состояния проблемы, условий и методов решения задач данного класса. При использовании интернета большую роль играет опять же профессионализм работника, так нахождение нужной информации зависит от правильной постановки запроса (существует мнение, что для получения правильного ответа на вопрос, нужно на 55% знать ответ). Кроме того, информацию необходимо брать из проверенных источников, отдавая предпочтение учебным пособиям, монографиям, известным журналам и сборникам статей. Обязательно нужно проводить теоретическое обоснование предлагаемых методов или методик, то есть показывать, за счет чего предполагается получить эффект. Кроме того, при разработке новых методик занятий по физической культуре, например, должен всегда соблюдаться принцип здоровьесбережения.

При планировании, организации и проведении эксперимента (7 этап), например, педагогического, нужно четко понимать, когда проводится параллельный, а когда последовательный эксперимент; как подбираются контрольная и экспериментальная группы. Например, если сравниваются количественные характеристики у групп, то в начале эксперимента у контрольной и экспериментальной групп должны быть статистически незначимы различия не только средних, но и дисперсий.

При проведении педагогического эксперимента с обучающимися необходимо соблюдать этический кодекс.

В процессе проведения эксперимента нужно использовать современные приборы и методики измерения, информационные технологии.

При обработке результатов экспериментальных исследований (этапы 8, 9) очень важно грамотно применять методы математической статистики. Например, при сравнении результатов групп испытуемых нужно правильно выбрать статистический критерий в зависимости прежде всего от параметров, характеризующих группы: для количественных применять параметрические критерии, а для качественных (в том числе и порядковых) непараметрические.

Рациональная организация труда при обработке данных экспериментальных исследований в настоящее время заключается конечно же в использовании современных информационных и цифровых технологий. Если понимать и знать методы математической статистики, то для обработки небольшого объема данных можно использовать даже самое доступное, бесплатное программное обеспечение LibreOfficeCalc. При использовании специальных программ, например, STATISTICA, без знаний математической статистики невозможно математически правильно поставить задачу и интерпретировать полученные результаты.

Провести работу на этапах 10, 11 невозможно без высокого профессионализма.

Культура научного исследования проявляется и в написании, оформлении и представлении отчета о проделанной работе (12 этап). Важно сформировать у аспирантов умение излагать научным языком и в логической последовательности все этапы исследования, анализировать и обобщать полученные результаты. Заключение по работе должно показывать результаты выполнения каждой задачи исследования.

Важную роль играет культура и при представлении результатов исследований. Во-первых, это доклад, который строится логически таким образом, чтобы отразить все этапы исследований. Во-вторых, это презентации, иллюстрирующие доклад. Поскольку информация является научной, то и представление ее должно быть без излишних украшательств: текста должно быть минимальное количество, шрифт темный на светлом фоне, предпочтение отдается иллюстрациям: таблицам, графикам, рисункам, фотографиям, возможно видео в небольшом количестве. Каждая иллюстрация сопровождается текстом доклада.

Для распространения опыта применения новых методик обучения и тренировок необходимо писать и публиковать научные статьи и выступать на конференциях.

В настоящее время научные проблемы ставятся и решаются, как правило в коллективах, возможно профессионалов разных специальностей. Аспирант должен уметь работать в коллективе, для чего необходимо соблюдать, прежде, всего этические нормы поведения.

Следует также отметить и моральную ответственность исследователя за опубликованные результаты. Недопустима фальсификация данных. Аспирант должен понимать, что результаты эксперимента будут признаны действительными только в том случае, если этот эксперимент можно повторить и получить такие же результаты.

Рассмотрим, как, например, при решении задач на корреляционный и регрессионный анализ, который часто используется при изучении массовых явлений в физической культуре, педагогике и медицине для выявления взаимосвязи между параметрами, получения математических моделей процессов на основе экспериментально полученных результатов, можно развивать культуру научного исследования.

Проведение корреляционного и регрессионного анализа можно рассматривать как небольшую научно-исследовательскую работу, цель которой – выявить корреляционную связь, а также получить уравнения регрессии, позволяющие сделать прогноз событий.

Для достижения этой цели формулируются задачи исследования:

- построение поля корреляции, по которому проводится предварительный анализ формы, направления и силы корреляционной связи между параметрами;
- вычисление выборочного коэффициента корреляции;
- проверка статистической значимости (критерий Стьюдента) выборочного коэффициента корреляции с окончательным выводом о силе корреляционной связи;
- вычисление выборочных коэффициентов линейных уравнений регрессии с проверкой их значимости;
- вычисление прогнозируемых результатов (например, соревновательного упражнения и теста).

Методы исследования – это методы математической статистики.

В качестве программного средства может быть использован Excel, LibreOfficeCalc или какая-либо специальная статистическая программа, например, STATISTICA. При работе в Excel и LibreOfficeCalc. можно использовать встроенные статистические функции:

- Мастер диаграмм для построения поля корреляции и линий регрессии как линий тренда;
- КОРРЕЛ для вычисления выборочного коэффициента корреляции;
- НАКЛОН, ОТРЕЗОК для вычисления выборочных коэффициентов линейных уравнений регрессии;
- ПРЕДСКАЗ для вычисления прогнозируемых результатов.

Результаты исследования оформляются в виде таблицы, а также формулируются выводы. Выводы должны быть обоснованные, состоять из трех частей:

- по статистически значимому коэффициенту корреляции устанавливается направление и сила связи между параметрами;
- записываются уравнения регрессии;
- приводятся вычисленные прогнозируемые параметры.

Таким образом, составляется отчет по лабораторной работе как о научно-исследовательской работе и оформляется по требованиям стандарта оформления научно-исследовательской работы с правильным оформлением таблиц, рисунков, формул, списка литературы.

Кроме этого, аспиранты составляют презентацию и докладывают результаты исследовательской работы.

**Выводы.** Таким образом, культуру научного исследования можно рассматривать как культуру научного труда. При изучении информационных технологий, в частности, компьютерной обработки экспериментальных данных, можно и нужно обращать внимание аспирантов на культуру научного исследования на таких этапах, как постановка цели и задач исследования, выбор методов и программного обеспечения, анализ результатов и формулировка выводов, а также оформление и представление результатов исследования.

#### **Литература:**

1. Круглова, Е.С. Формирование научно-исследовательской компетенции при обучении статистической обработке экспериментальных данных / Е.С. Круглова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 3. – С. 152-156
2. Российская энциклопедия по охране труда: В 3 т. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. – Т. 1: А-К. – 440 с.
3. Шашенкова, Е.А. Исследовательская деятельность. Словарь / Е.А. Шашенкова. – М.: Перспектива, 2010. – 88 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**доцент кафедры олигофренопедагогики Кузнецова Людмила Анатольевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);  
**доцент кафедры олигофренопедагогики Петрова Людмила Викторовна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

### **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

*Аннотация.* Статья является результатом поиска новых возможностей в формировании профессиональной компетентности педагога-дефектолога. В этой связи рассмотрен потенциал любительской театрализованной деятельности в современной системе профессиональной подготовки студентов, обучающихся по профилю «Олигофренопедагогика», в рамках театра-студии.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность педагога-дефектолога, театрализованная деятельность, студенческий театр-студия.

*Annotation.* The article is the result of a search for new opportunities in the formation of the professional competence of a teacher-defectologist. In this regard, the potential of amateur theatrical activity in the modern system of professional training of students studying in the field of "Oligofrenopedagogy" within the theater-studio is considered.

*Key words:* professional competence of a teacher-defectologist, theatrical activity, student theater-studio.

**Введение.** Педагог – одна из профессий, требующих высокой профессиональной компетентности. На современном этапе профессиональная компетентность педагога рассматривается как «важнейшее условие успешности педагогической деятельности» (Макарова Л.Н., И.А. Шаршов) [3]; «интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога, совокупность знаний, умений и навыков коррекционно-развивающей работы с детьми» (Козырева И.А.) [2];

«совокупность обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов» (А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова) [5].

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная компетентность педагога определяется через такие категории как «знания, умения и навыки, позволяющие успешно решать задачи профессиональной деятельности, а также через определенные компоненты» [5, С. 6]. Так, А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова в своей монографии рассматривают структуру профессиональной компетентности педагога в единстве трех компонентов» [5, С. 41]:

– «деятельностный компонент (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентацию на работу с людьми, ориентацию на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивацию к достижению успеха, готовность к риску)» [5, С. 87];

– «личностный компонент (стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния)» [5, С. 89];

– «социально-коммуникативный компонент (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении)» [5, С. 91].

Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов (олигофренопедагогов) осуществляется в процессе овладения ими системой универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [7, С. 7-9]. Традиционно эти компетенции студенты осваивают в ходе изучения учебных дисциплин и прохождения педагогических практик. Однако мы полагаем, что эта работа должна найти свое логическое продолжение и во внеаудиторное время.

Качество и разносторонность подготовки являются главными критериями профессионального уровня будущего олигофренопедагога. По мнению А.Н. Федосовой, «качество подготовки студента как будущего специалиста зависит от того, в какой мере он сам будет готов к креативным усилиям, сопряженным с профессией» [8].

Для реализации этого подхода на кафедре олигофренопедагогики института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, был создан студенческий мобильный театр кукол «Сказка, доступная всем» для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Необходимость создания такого любительского мобильного театра была продиктована инициативой и желанием студентов нести радость детям с проблемами в развитии, способствовать включению их в театральную культуру и овладению социокультурным опытом.

Используя театрализованную деятельность в системе образования детей, можно решить комплекс взаимосвязанных задач социально-коммуникативного, познавательного, речевого, социокультурного, физического развития. Поэтому роль театрализованной деятельности в развитии детей является неопределимой, что отражено в исследованиях Е.А. Антипиной [1], С.И. Мерзляковой [4], Е.Л. Трусовой [6] и др.

Особое значение театрализованная деятельность приобретает для детей с ОВЗ, в том числе с интеллектуальными нарушениями, специфика развития которых зачастую создает серьезные препятствия для их активного включения в социум. В свою очередь, это может привести их к определенной изоляции в культурной жизни общества. Таким образом, приобщение детей с интеллектуальными нарушениями к культурным традициям, принятым в обществе, представляет собой одну из насущных и значимых задач современной педагогики, решение которой может быть осуществлено посредством использования разнообразных театрализованных игр и игр-представлений, обладающих большим коррекционно-развивающим и общекультурным потенциалом. В процессе проведения таких игр дети имеют возможность познакомиться с театральной азбукой (виды театра, артисты, основные художественно-выразительные средства и др.). Кроме того, создаются условия для восполнения у них недостатка общения, формирования внимания и правил поведения во время просмотра спектакля и др.

Основными задачами работы студенческого театра-студии являются: создание условий, необходимых для формирования у студентов комплекса общепрофессиональных и профессиональных компетенций; овладение студентами-дефектологами технологиями организации и проведения кукольных спектаклей для детей с нарушениями интеллекта дошкольного и школьного возраста; саморазвитие, профессиональное самоопределение, «погружение» в профессию, начиная с младших курсов; формирование таких важных личностных качеств, как толерантность, умение работать в коллективе; организация самостоятельной работы студентов по приобретению недостающих знаний из разных областей науки, искусства, труда; раскрытие творческого потенциала студентов; поддержка волонтерской инициативы в сфере помощи лицам с ОВЗ; организация взаимодействия специалистов для осуществления театрализованной деятельности студентов в образовательных организациях.

Студенческий мобильный театр кукол «Сказка, доступная всем» для детей с ОВЗ (в том числе с интеллектуальными нарушениями) функционирует на основе принципов студенческого самоуправления. Его уникальность состоит также и в том, что он является добровольческим, волонтерским проектом. В то же время контроль повышения уровня профессиональной компетентности участников театра-студии, контроль качества и результативности в достижении поставленных задач является функцией куратора-преподавателя и лиц, оказывающих административную, информационную, консультативную, методическую поддержку (заведующий кафедрой, преподаватели кафедры, директор школы, заместитель директора школы и др.).

Любительская театрализованная деятельность студентов-дефектологов предполагает разработку и презентацию кукольных спектаклей-сказок, адресованных детям с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности и разного возраста, посещающих как образовательные учреждения, так и реабилитационные центры Санкт-Петербурга. За весь период функционирования студенческого театра накоплен положительный опыт реализации кукольных спектаклей, поставленных студентами по мотивам известных сказок: «Репка», «Три поросенка», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Под грибом», «Разные колеса».

Чтобы осуществить мониторинг развития профессиональной компетентности студентов-дефектологов в условиях любительской театрализованной деятельности в рамках театра-студии, в течение 2020-2021 учебного года нами проводилось наблюдение, была организована рефлексия эффективности в виде анкетирования (опроса) в конце учебного года.

Анкета состояла из двух частей. Первая часть анкеты позволяла выявить ценностные установки студентов в отношении любительской театрализованной деятельности на основе кратких письменных ответов на вопросы о значимости театрализованной деятельности в профессиональной деятельности педагога-дефектолога; потенциальных возможностях данного вида деятельности в формировании личности ребенка с проблемами в развитии, наличии интереса к этому виду деятельности; эмоциональных состояниях, которые они испытывали в процессе работы над спектаклями-сказками;

возможных трудностях, которые могли сопровождать этот вид деятельности; факторах, от которых зависят хорошие результаты деятельности и др.

Во второй части анкеты студентам предстояло дать количественную оценку своего личного участия в проекте по шкале от 0 до 5 баллов. Эта часть анкеты состояла из четырех разделов: «Оценка значимости театрализованной деятельности на начальном и завершающем этапах»; «Оценка интереса на начальном и завершающем этапах»; «Оценка личной ответственности»; «Оценка коллективной ответственности».

В соответствии с выделенными компонентами профессиональной компетентности педагога нами были отобраны следующие критерии и индикаторы ее оценивания:

Деятельностный компонент исследовался по двум критериям:

1. Осознание (понимание) сущности и значимости театрализованной деятельности как фактора профессиональной подготовки студента-дефектолога.

Индикаторы: наличие опыта участия в любительской театрализованной деятельности; знание её потенциальных возможностей в формировании личности ребенка с интеллектуальными нарушениями и его дальнейшей социализации; понимание положительных эффектов от использования технологии театрализованной деятельности в профессиональной подготовке студентов-дефектологов; применение полученных навыков проектной театрализованной деятельности в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

2. Устойчивость мотивов и интереса к театрализованной деятельности.

Индикаторы: мотивы и интерес участия в театрализованной деятельности в разные периоды её реализации.

Личностный компонент изучался через наличие/отсутствие у студента личной ответственности в процессе участия в театрализованной деятельности.

Индикаторы: значимость своего личного участия; мера личной ответственности за происходящее в группе в процессе подготовки и реализации проекта; проявление самостоятельности и инициативности; контроль эмоциональных состояний в ходе работы над кукольными спектаклями, стремление к саморазвитию и др.

Социально-коммуникативный компонент рассматривался как наличие/отсутствие коллективной ответственности каждого участника театрализованной деятельности.

Индикаторы: решение коллективом поставленной цели; наличие в коллективе ответственности, взаимодействия, взаимопомощи, толерантности друг к другу за весь период работы; факторы, от которых зависит коллективное достижение положительных результатов в реализации проекта; наличие положительного эмоционального фона отношений в коллективе, наличие навыков самоконтроля в общении.

В обследовании участвовали 34 студента разных курсов очной формы обучения по направлению подготовки: Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Олигофренопедагогика (Образование детей с интеллектуальной недостаточностью)». Участники исследования имели разный опыт любительской театрализованной деятельности в рамках театра-студии: количество студентов, посещавших театр-студию в течение трех, четырех лет, составило 12 человек; в течение одного года, двух лет – 9 человек; меньше одного года – 13 человек.

С целью организации и проведения исследования участники театра-студии были распределены на 2 группы по 17 человек, с учетом наличия разного опыта работы в театре-студии. Театрализованная деятельность первой подгруппы студентов осуществлялась на основе уже имеющегося в фонде кафедры олигофренопедагогической режиссуры (куклы-персонажи, декорации) к спектаклю по мотивам сказки В.Г. Сутеева «Под грибом». Вторая группа студентов под руководством куратора-преподавателя изготавливала реквизит к спектаклю по мотивам сказки В.Г. Сутеева «Разные колеса» и на его основе осуществила драматизацию этой сказки.

В течение всего учебного года, в соответствии с поставленными задачами, направленными на достижение конкретных результатов, участники театра-студии в каждой группе разрабатывали проекты – кукольные спектакли. Работа носила практико-ориентированный характер, имела четкую поэтапную организацию; каждую из двух групп возглавлял студент, отличающийся лидерскими качествами, который направлял деятельность остальных участников и активно взаимодействовал с куратором-преподавателем. По мере готовности проектов студентами осуществлялись публичные показы кукольных спектаклей в образовательных организациях Санкт-Петербурга. В конце учебного года куратором-преподавателем было проведено анкетирование, направленное на выявление эффективности реализованной студентами любительской театрализованной деятельности в рамках театра-студии.

Анализ полученных результатов исследования деятельностного компонента по критерию 1. «Осознание (понимание) сущности и значимости любительской театрализованной деятельности как фактора профессиональной подготовки студента-дефектолога» показал, что ответы на вопросы студентов первой и второй групп (82% и 88%) свидетельствуют о достаточном осознании (понимании) значения данного вида деятельности в их профессиональной подготовке. Высоко оценивали ее потенциальные возможности в формировании личности ребенка с интеллектуальными нарушениями, интеграции и социализации. Кроме этого, студентами отмечались такие факторы как: освоение педагогических компетенций; приобретение знаний, полезных умений и навыков; возможность дарить радость детям.

В конце учебного года была отмечена динамика (88% и 94%) положительных ответов студентов обеих групп на вопросы анкеты по исследуемому критерию, что свидетельствует о достаточно высоком уровне устойчивой позиции в отношении эффективности проведения мероприятий – кукольных спектаклей в образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта. Кроме того, 25 студентов из 34 отметили свою готовность к участию в подобной проектной деятельности в образовательных организациях для детей с ОВЗ.

У преобладающего большинства студентов в ответах на вопросы по критерию 2. «Устойчивость мотивов и интереса к театрализованной деятельности» был выявлен яркий эмоциональный отклик на данный вид деятельности (53% и 88%). Большинство студентов (24 человека) отметили заинтересованность в получении нового опыта взаимодействия с детьми; части студентов такой вид деятельности показался достаточно привлекательным в связи с возможностью организации совместной деятельности со студентами своей учебной группы. Ряд студентов выделили творческую направленность проекта и возможность реализовать свой творческий потенциал, некоторые отметили свою заинтересованность в получении новых знаний и приобретении опыта работы, который может пригодиться им в дальнейшем.

Вместе с тем было выявлено 10 студентов со слабым эмоциональным откликом, аморфным интересом к театрализованной деятельности. Несколько студентов откровенно написали об отсутствии интереса к такой деятельности в начале учебного года, но мотивом их прихода в театр-студию явилось наличие друзей, участвовавших в проекте.

В конце учебного года проявилась положительная динамика развития интереса к театрализованной деятельности. В 94% ответов студентов обеих групп было обнаружено стремление к получению осязаемых и конкретных результатов в данном виде деятельности. Так, студентами отмечался интерес к самому процессу работы над полнометражным спектаклем-сказкой и реализации его в учреждениях. Интерес и потребность участия в театрализованной деятельности у студентов-дефектологов объясняется самой сущностью, характером и привлекательностью этой деятельности.



Таким образом, в целом можно констатировать, что у большинства студентов-дефектологов к концу учебного года сохранился устойчивый интерес к театрализованной деятельности. Участники театра-студии проявляли стремление разобраться с возникающими трудностями и их успешно преодолеть. В целом театрализованная деятельность протекала увлеченно и носила творческий характер. Вместе с тем, 6% ответов студентов на вопросы показали сохранение некоторой узости интереса и стертости эмоционального отклика на протяжении всего хода деятельности, вплоть до ухода из театральной студии.

Изучая личностный компонент по критерию 3. «Личная ответственность в процессе театрализованной деятельности» студентов первой и второй групп, мы установили, что 82% и 88% их ответов соответственно оказались также на достаточно высоком уровне, несмотря на то, что груз личной ответственности каждого студента вызывал в начале проектной театрализованной деятельности волнение, беспокойство, некоторую неуверенность в себе. Прежде всего, это объясняется отсутствием у 13 студентов из 34 опыта участия в театрализованной деятельности. Однако доминирующими мотивами у большинства студентов были: понимание значимости проекта, стремление к активным социальным контактам, готовность помогать детям с ОВЗ, креативность и приобретение необычного опыта, духовное удовлетворение; все это обусловлено наличием ярко выраженной установки на осуществление такого вида деятельности. Так, студенты в анкетах описывали свои личные ощущения как исключительно положительные: воодушевление, радость, эмоциональный подъем, удовлетворение от самого процесса подготовки проекта-спектакля и от его презентации в учреждении.

Вместе с тем, следует отметить, что в 18% и 12% ответов студентов первой и второй групп прослеживался некоторый пессимизм, сомнения в получении положительного результата. Такое отношение было в большей степени присуще тем студентам, чей интерес к театрализованной деятельности проявился на уровне простого любопытства и пассивного участия. Так, одна студентка отметила безразличие и скуку, отсутствие интереса к репетициям, другая выразила раздражение по отношению к другим студентам.

Театрализованная деятельность – вид коллективного творчества, а это значит, что вся группа несёт ответственность за конечный творческий продукт и решение поставленной коллективной задачи.

Результаты исследования социально-коммуникативного компонента по критерию 4. «Коллективная ответственность в ходе театрализованной деятельности» свидетельствуют, что 88% и 94% ответов студентов первой и второй групп демонстрируют высокий уровень коллективной ответственности. Причиной таких высоких показателей явились положительные эмоции, подъем, уверенность в своих силах, которые студенты испытали во время публичных выступлений перед детьми. Студенты увидели заинтересованность, положительную реакцию и радостные лица детей, что послужило основанием утверждать: поставленная перед ними коллективная задача решена.

Конечно, были трудности в процессе создания и показа кукольных спектаклей, на которые особо указывали студенты обеих групп. Одной из причин стала недостаточная личная ответственность ряда студентов, пропускавших репетиции без уважительной причины, однако в целом это не отражалось в работе над проектом-спектаклем, поскольку в группах было большое число инициативных студентов (11 и 10 человек), а данная проблема решалась взаимозаменяемостью.

В анкетах студенты обозначили условия, от которых зависит достижение хороших результатов коллективной деятельности: сплочение коллектива, позитивное настроение, коллективные действия, позволяющие снять внутреннее напряжение и зажатость, ответственность, взаимодействие, доброжелательные взаимоотношения, толерантность друг к другу и др.

Необходимо отметить еще очень важный факт, который удалось установить, сравнивая ответы студентов обеих групп. Результаты, которые показали участники первой группы, работавшие с уже готовыми театральными атрибутами к сказке «Под грибом», по всем показателям немного ниже результатов, полученных во второй группе, в которой студенты самостоятельно изготавливали куклы-персонажи к сказке «Разные колеса». По всей видимости, причиной различия в результатах явилось то, что перед студентами второй группы была поставлена задача придумать, выполнить в материале куклы-персонажи, а впоследствии работать с ними на ширме. Наблюдения за студентами этой группы показали, что они испытывали изначально больший эмоциональный подъем, интерес от работы, возросла их личная и коллективная ответственность. Изготовление кукол-персонажей в данном случае явилось мощным стимулом и мотивом к участию в театрализованной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, критериями оценки эффективности внедрения театрализованной деятельности в профессиональную подготовку педагогов-дефектологов (олигофренопедагогов) можно считать:

- наличие у обучающихся интереса, положительного настроения, направленности и личностной мотивации как на участие в театрализованной деятельности, так и в овладении профессией учителя;
- осознание обучающимися роли театрализованной деятельности как эффективной и соответствующей возможностям и образовательным потребностям обучающихся с интеллектуальными нарушениями формы и средства коррекционно-развивающего обучения и воспитания;
- наличие у студентов практических умений осуществлять театрализованную деятельность в образовательных и реабилитационных организациях;
- приобретение студентами опыта участия в социально значимой деятельности в сфере оказания помощи и поддержки лицам с ОВЗ, позволяющего им осуществлять решение профессиональных задач в условиях реальной практики;
- приобретение опыта коллективного творчества и овладение разными социальными ролями (лидера или исполнителя и др.).

Необходимо отметить тот факт, что интерес к добровольческой, социально-волонтерской деятельности занимает значительное место в ценностной сфере большинства студентов-дефектологов, что, на наш взгляд, совершенно естественно и связано со стремлением к профессиональному становлению.

Таким образом, любительская театрализованная деятельность в рамках театра-студии может успешно использоваться в формировании профессиональной компетентности студентов, обучающихся по профилю «Олигофренопедагогика», обеспечить создание необходимых условий для развития устойчивой мотивации к будущей профессиональной деятельности, совершенствования социально-коммуникативных навыков, формирования личностной сферы, раскрытия творческого потенциала у студентов-дефектологов.

#### **Литература:**

1. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е.А. Антипина. – Москва: Творческий центр «Сфера», 2009. – 128 с.
2. Козырева, О.А. Концептуальная модель развития профессиональной компетентности педагога / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушениями. Развитие. – Москва: 2000. – № 6. – С. 3-10
3. Макарова, Л.Н. Повышение квалификации преподавателя высшей школы: саморазвитие и компетентность / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. - № 2. – С.43-52 с.

4. Мерзлякова, С.И. Волшебный мир театра [Текст] / С.И. Мерзлякова. – Москва: 2002. – 59 с.
5. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика [Текст]: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2011. – 233 с.
6. Трусова, Е.Л. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста: Авторефер. дис. ...канд. пед. наук / Е.Л. Трусова. – Москва, 1986. – 24 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. №1087)
8. Федосова, А.Н. Развитие творческих способностей студентов в ходе практики по организации театрализованной деятельности / А.Н. Федосова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 6. – С. 47.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Кутепова Ольга Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

### ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы организации деятельности вуза физической культуры для формирования профессионального имиджа студента, представлены ее смысловые, информационные и преобразующие возможности для достижения эффективности исследуемого процесса. Смысловые возможности позволяют организовать деятельность вуза физической культуры для освоения студентом ценностного содержания физической культуры в соответствии с его перспективной профессиональной целью и задачами на основе эмоционально насыщенного полисубъектного взаимодействия, обогащающего осознанный выбор способов и средств проектирования и реализации положительного профессионального бренда смысловым основанием. Информационные возможности вуза физической культуры способствуют расширению, интеграции и систематизации знаний студента о образе профессионального имиджносителя в отрасли физической культуры и спорта в соотнесении с собственными усилиями в контексте повышения уровня физического развития и подготовленности с учетом целесообразного объединения в себе внешних и внутренних характеристик представителя профессионального сообщества. Преобразующие возможности вуза физической культуры позволяют студенту обрести и наращивать опыт позитивной самопрезентации в профессии на основе активного участия в имиджеформирующих физкультурно-профессиональных практиках. Сделан вывод о наличии в вузах физической культуры соответствующих ресурсов (образно-имиджевого, организационно-содержательного, интерактивно-деятельностного).

*Ключевые слова:* профессиональный имидж, студент, ценностно-ориентационная деятельность, вуз физической культуры.

*Annotation.* The article justifies the relevance of the problem of organizing the activities of the university of physical culture for the formation of the student's professional image, presents its semantic, informational and transformative opportunities for achieving the effectiveness of the studied process. Semantic opportunities make it possible to organize the activities of the university of physical culture for the student to master the value content of physical culture in accordance with his promising professional goal and tasks on the basis of emotionally rich polysubject interaction, enriching the conscious choice of methods and means of designing and implementing a positive professional brand with a semantic basis. Information capabilities of the university of physical culture contribute to the expansion, integration and systematization of the student's knowledge of the image of a professional imager in the field of physical culture and sports in conjunction with their own efforts in the context of increasing the level of physical development and preparedness, taking into account the expedient combination of external and internal characteristics of the representative of the professional community. The transformative opportunities of the university of physical culture allow the student to gain and increase the experience of positive self-presentation in the profession on the basis of active participation in image-forming physical culture and professional practices.

*Key words:* professional image, student, value-oriented activity, university of physical culture.

**Введение.** Организация деятельности вуза физической культуры в формировании профессионального имиджа студента вуза выступает актуальной проблемой для теории и методики профессионального образования с точки зрения социальной, отраслевой, научно-педагогической значимости.

В социальном плане вузы физической культуры призваны выполнять важную миссию по воспроизводству высокопрофессиональных кадров, способных транслировать ценности физической культуры для различных групп населения в целях оздоровления нации, обеспечения непрерывности и регулярности занятий физической культурой и спортом (в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры), профилактики возникновения асоциальных поведенческих паттернов у детей и молодежи (курение, употребления алкогольных напитков, наркотических веществ, допинга для достижения высоких спортивных результатов), формирования положительного имиджа Отечества в международном спортивном сообществе и позитивных стратегий личностного саморазвития в контексте профессиональной успешности и национальной безопасности государства.

Рядом нормативных документов [8; 11] ставится задача сохранения и укрепления здоровья населения в перспективе продолжительности жизни до 78 лет и ее качества на основе доведения до 70% людей, занимающихся физической культурой на регулярной основе.

Вместе с тем в содержании федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), реализуемых вузами физической культуры образ профессионала отрасли физической культуры и спорта не формализован. Освоение ценностей физической культуры предполагается с учетом формирования компетенции УК-7, реализация которой ориентирована на развитие личностных качеств студента, без учета профиля подготовки и социального заказа на образовательные услуги отраслевого значения. Отмечаем недостаточность имиджеформирующей составляющей в содержании высшего образования.

В отраслевом плане исследуемая проблема связана с обеспечением качества профессиональной подготовки студента вуза физической культуры, ориентированного на конструирование профессионального имиджа в целях собственного профессионального развития и достижения профессиональной успешности по получаемой специальности и профилю подготовки. Между тем лонгитюдные исследования (В.Р. Кузкевич, А.А. Русаков) [7] показывают дискурсивность

профессиональной мотивации студентов вуза, обучающихся по профилю физической культуры. С одной стороны, довольно большой процент обучающихся, мотивированных на занятия физической культурой (65%). С другой стороны, в процессе обучения в вузе наблюдается устойчивая тенденция к снижению мотивов стремления работать по профилю подготовки на фоне «отсутствия желания к саморазвитию и самообразованию – 18%» (О.А. Клестова, Т.Ю. Тихонова) [6]. Снижается численность молодых специалистов, что требует «оптимизации системы профессионального образования» [11].

В контексте осмысления научно-педагогического аспекта исследуемой проблемы на основе анализа имеющейся источниковой базы и собственного опыта ее решения отметим недостаточную направленность студента вуза физической культуры на овладение профессией (вследствие коммерциализации отрасли и перспективы самореализации в спорте высших достижений или бизнес-структур физкультурно-спортивного направления), несознательность студентом взаимосвязи между созданием профессионального имиджа и достижением учебно-профессиональной успешности, что определяет необходимость полноты реализации возможностей ценностно-ориентационной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе изучения специальной литературы установлено, что организации деятельности вуза физической культуры принадлежит не только к практическому, но и к духовному самовыражению человека в процессе освоения, производства и трансляции физических ценностей. Она связана с работой сознания по эмпирической оценке явлений окружающего мира и взаимодействия с ним и преобразованию ее в оценочные суждения (М.С. Каган) [5]. Ее реализация сообразна положительным значениям для субъекта (Ю.К. Плетников) [10], духовной продуктивности освоения человеческого опыта (С.Ф. Анисимов, Г.П. Выжлецов) [1; 3], его потребностям и идеалам в «оценке и переоценке ценностей» (И.И. Докучаев), в нашем случае физических [4].

Организация деятельности вуза физической культуры в педагогическом осмыслении, рассматривается через призму ценностного отношения субъекта образования к миру, к окружающим людям и к самому себе. В ее основе лежит целенаправленная работа педагогического коллектива (В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова) [2] по приобщению обучающихся к традиционным (базовым) ценностям российского общества и профессионального сообщества с целью осмысления и открытия собственных значений социально востребованных физкультурно-сообразных поведенческих и коммуникативных способов самоосуществления. Важно то, что включение обучающихся в эту деятельность развивает у них способность к ее самостоятельной организации как свойства имидженосителя посредством оценки, сопоставления, формирования оценочных суждений в нравственных основаниях физической культуры, в том числе - профессиональной (И.М. Шадрина) [12].

Определены смысловые, информационные и преобразующие возможности вуза физической культуры для достижения эффективности формирования профессионального имиджа студента вуза.

Смысловые возможности характеризуются нами в обеспечении направленности образовательного процесса вуза физической культуры на освоение студентом ценностного содержания физической культуры в соответствии с его перспективной профессиональной целью и задачами на основе эмоционально насыщенного полисубъектного взаимодействия, обогащающего осознанный выбор способов и средств проектирования и реализации положительного профессионального бренда смысловым основанием (Л.Г. Пак [9]).

В части информационных возможностей отметим расширение, интеграцию и систематизацию знаний студента об образе профессионального имидженосителя в отрасли физической культуры и спорта, соотношенного с собственными усилиями в контексте повышения уровня физического развития и подготовленности. Необходимо понимание студента о целесообразном объединении в себе внешних и внутренних характеристик представителя профессионального сообщества для обеспечения ситуативной учебно-профессиональной и перспективной профессиональной успешности.

Преобразующие возможности вуза физической культуры в формировании данного вида имиджа выделены в контексте обретения и наращивания студентом опыта самопрезентации в имиджеформирующих физкультурно-профессиональных практиках для эффективного самоуправления профессиональным развитием в динамично меняющихся требованиях к личностным и профессиональным качествам представителя профессии.

Обобщение передового педагогического опыта позволило выделить имеющиеся ресурсы вузов физической культуры для формирования профессионального имиджа студента вуза.

Образно-имиджевый ресурс (культурообразующее ядро вуза, имиджевые характеристики кадрового состава факультетов и кафедр, направленность на аксиологическую наполненность дисциплин, практик, внеаудиторной работы и имиджирование физической культуры) обеспечивает реализацию разнообразия средств выражения преподавателями и студентами индивидуальности и самовыражения в реализации физкультурной деятельности.

Организационно-содержательный ресурс вузов физической культуры (дисциплины и практики имиджеориентирующей направленности; реализация интерактивных технологий, вариативных форм и средств коммуникаций, в том числе с социальными партнерами и представителями работодателя; интеграция научной, воспитательной, общественной деятельности; учет профиля будущей профессии студента) способствует развитию имиджевых качеств студента и повышению его субъектности в презентуемых формах пропаганды физической культуры и спорта.

Интерактивно-деятельностный ресурс вузов физической культуры (комплексирование ценностей физической культуры, субъект-субъектное имиджевое взаимодействие, технологии развития базовых компонентов личностной физической культуры) обеспечивает широкий спектр направлений самопрезентации студентом коммуникативных стратегий в разнообразии средств самовыражения и самоуправления в физической культуре, что обеспечивает вариативность формирования профессионального имиджа студента.

**Выводы.** Анализ организации деятельности вузов физической культуры в формировании профессионального имиджа студента как актуальной проблемы для теории и методики профессионального образования позволило определить, что она обладает значимыми возможностями (смысловыми, информационными, преобразующими) и соответствующими ресурсами (образно-имиджевым, организационно-содержательным, интерактивно-деятельностным), что может быть плодотворно реализовано при моделировании исследуемого процесса для развития у студента совокупности знаний, умений, навыков, имиджевых качеств в контексте подготовленности к будущей профессиональной деятельности, профессионально-личностной успешности и саморазвития.

#### Литература:

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль. – 1988. – 253 с.
2. Бездухов, В.П. Нравственно ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова. – М.: МПСИ. – 2008. – 202 с.
3. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Издательство Санкт Петербургского университета. – 1996. – 152 с.
4. Докучаев, И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. – СПб.: Наука. – 2009. – 595 с.
5. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат. – 1974. – 328 с.

6. Клестова, О.А. Анализ трудоустройства выпускников университета в отрасли физической культуры и спорта / О.А. Клестова, Т.Ю. Тихонова // Международный исследовательский журнал. – 2021. – №7-4 (109). – С. 49-57
7. Кузкевич, В.Р. Изучение профессиональной направленности студентов профиля «физическая культура» на основе мотивов / В.Р. Кузкевич, А.А. Русаков // Педагогический ИМИДЖ. – 2021. – № 1 (50). – С. 78-87
8. Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 14.06.2023)
9. Пак, Л.Г. Психолого-педагогические аспекты формирования личностно-профессионального имиджа студента / Л.Г. Пак, О.Н. Валева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 475-481
10. Плетников, Ю.К. Место категории деятельности в теоретической системе исторического материализма / Ю.К. Плетников // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат. – 1990. – С. 83-97
11. Распоряжение Правительства РФ от 24 ноября 2020 г. № 3081-р Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2030 года. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74866492/> (дата обращения: 14.06.2023)
12. Шадрина, И.М. Об опыте ценностно-ориентационной деятельности учителя / И.М. Шадрина // Вестник ОГУ. – 2014. – №11 (172). – С. 212-216

**Педагогика**

## УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Коняева Елена Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);

**старший преподаватель Петровский Александр Михайлович**

Дзержинский политехнический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева» (г. Дзержинск)

### АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*Аннотация.* В статье рассматривается влияние акмеологического подхода на формирование профессионализма педагога. Выделены специфические особенности науки «акмеология», предусматривающая комплексное развитие взрослого человека. Обозначены стратегические элементы акмеологического подхода, составляющие основополагающие параметры становления личности педагога как профессионала. Обосновывается понятие «педагогический профессионализм» как профессионально-педагогическая творческо-личностная самореализация педагога. Разработаны психолого-педагогические условия формирования педагогического профессионализма, способствующие качественному полноценному развитию личности педагога. Обозначены акмеологические факторы, обеспечивающие оптимизацию процесса формирования профессионализма педагога. Выделена организационная структура моделирования педагогического профессионализма, включающая в себя свойства и личностные особенности педагога. Акмеологическая закономерность формирования профессионализма педагога заключается в функциональной готовности педагога к саморазвитию и самореализации себя в профессии. Педагогическая акмеология подразумевает формирование профессионального мастерства не только педагога, но и достижение учебно-практических умений обучающихся. Развитие и повышение уровня педагогического профессионализма способствует совершенствованию творческой самоактуализации личности педагога.

*Ключевые слова:* акмеология, акмеологический подход, профессионализм педагога, профессиональная деятельность, профессиональное мастерство, профессиональные компетенции, профессиональное становление.

*Annotation.* The article discusses the influence of the acmeological approach on the formation of a teacher's professionalism. The specific features of the science "acmeology", which provides for the integrated development of an adult, are highlighted. The strategic elements of the acmeological approach are outlined, which are the fundamental parameters for the formation of the personality of a teacher as a professional. The concept of "pedagogical professionalism" is substantiated as a professional and pedagogical creative and personal self-realization of a teacher. Psychological and pedagogical conditions for the formation of pedagogical professionalism are developed, which contribute to the high-quality full development of the teacher's personality. The acmeological factors that ensure the optimization of the process of formation of the teacher's professionalism are indicated. The organizational structure of the modeling of pedagogical professionalism, which includes the properties and personal characteristics of the teacher, is singled out. The acmeological regularity of the formation of the teacher's professionalism lies in the functional readiness of the teacher for self-development and self-realization in the profession. Pedagogical acmeology implies the formation of professional skills not only of a teacher, but also the achievement of educational and practical skills of students. The development and improvement of the level of pedagogical professionalism contributes to the improvement of the creative self-actualization of the personality of the teacher.

*Key words:* acmeology, acmeological approach, professionalism of a teacher, professional activity, professional skills, professional competencies, professional development.

**Введение.** Современная система высшего образования реализуется через ряд методологических принципов и основательных подходов. Акмеологический подход в системе профессионального образования один из многочисленных и важных подходов, определяющий профессиональную мотивацию, профессиональное стимулирование педагога для осуществления профессиональной деятельности нестандартно и творчески.

Акмеологический подход характеризуется переосмыслением существующих понятий о развитии зрелого человека-педагога, его совершенствовании и достижении вершин профессионального успеха и мастерства [3, 6]. Педагогический профессионализм в этом аспекте представляется нам как профессионально-педагогическая творческо-личностная самореализация педагога. Важность использования акмеологического подхода при формировании педагогического профессионализма заключается в отличительных индивидуально-личностных характеристиках педагога: стиль общения и деятельности, саморегуляция, прогнозирование и проектирование личностных идеалов и смыслов.

Акмеологический подход не предполагает осознанных жестких рамок и ограничений для совершенствования профессионально-педагогической деятельности педагога, но обеспечивает необходимые условия для сопровождения профессионально-личностного развития педагога-профессионала.

Актуальными специфическими проблемами акмеологического подхода в педагогике заключается в исследовании и изучении основополагающих параметров становление личности педагога как профессионала. Понимание акмеологии с такой точки зрения педагогической науки предусматривает формирование педагогического профессионализма через следующие принципиальные человеческие ценности: самоотношение, самопринятие, самоуважение, самоорганизация и культурности.

Следует учитывать в этом случае и желание педагога саморазвиваться в условиях гуманитаризации профессионально-педагогической деятельности, предполагающая обязательный учет социокультурных и личностно-духовных аспектов развития личности.

**Изложение основного материала статьи.** Акмеология – наука о достижении вершин и как самостоятельное понятие было введено в 1928 году. Наука акмеология, которая комплексно изучающая развитие взрослого человека получила свое дальнейшее развитие в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьминой и т.д. [1].

Акмеология – это результат успешных разработанных стратегий и технологий по формированию профессионалов высшего уровня в различных сферах профессиональной деятельности. В педагогической науке акмеология изучает развитие личности педагога как субъекта профессиональной деятельности – становление профессионала. Поэтому акмеологический подход в педагогике обеспечивает условия и пути достижения профессионализма и компетентности педагога.

Формирование основ педагогического профессионализма в акмеологической концепции обеспечивается через следующие составляющие: индивидуальность, педагогическое мастерство, здоровый образ жизни, практико-ориентированный инструментарий, психологическое сопровождение и профессиональное консультирование.

Основные стратегические элементы акмеологического подхода составляют:

- исследование внутренних психофизиологических возможностей и потенциалов личностных особенностей профессионала;
- использование неосознаваемых психических приемов саморегуляции и самосовершенствования через резервные возможности личности;
- активизация комплексных творческих коллективных приемов применения игровых форм развития личности профессионала.

Важно отметить, что акмеология в педагогической науке развивается в социокультурном направлении и предполагает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, а также сам процесс образования. Такое понимание формирования педагогического профессионализма наиболее прогрессивно и современно.

Детерминированность акмеологического подхода к формированию педагогического профессионализма обеспечивает развитие творческой профессионально-личностной устойчивости педагога [4].

Акмеологический подход тесно связан с психологическими изменениями в личности специалиста-профессионала, в связи с чем процесс формирования профессионализма педагога реализуется через значимые психолого-педагогические условия:

- увеличение значимости и повышение престижности профессиональной деятельности педагога в социальном пространстве жизни общества;
- социализированность и гуманизированность социального статуса педагога;
- организация развивающей профессионально-педагогической среды в образовательном процессе учебного заведения;
- предоставление возможности взаимодействия педагога с профессионалом и осуществление передачи современного актуального передового опыта деятельности;
- обеспечение конкурентоспособных профессионалов-педагогов популярностью и значимостью в общественной жизни социума;
- достойная оплата труда, отражающая реальную профессиональную мотивацию педагога к деятельности;
- отражение перспектив профессионального роста педагога-профессионала;
- создание приоритетных приемов личностно-ориентированного и субъективного взаимодействия в образовании.

Реализация психолого-педагогических условий способствует качественному полноценному развитию педагогического профессионализма.

Оптимизацию процесса формирования профессионализма педагога обеспечивают акмеологические факторы:

- самосознание педагога своего профессионального статуса;
- самоизменение педагога через готовность и желание реализоваться в профессиональной деятельности;
- формирование общечеловеческих ценностей и нацеленность на результат;
- ориентированность на личностно-творческую и практическую самореализацию в профессии;
- формирование знаний возрастной психологии для успешного развития обучающихся;
- развитие обратной связи; качественный двусторонний процесс обучения и воспитания.

Важным моментом к исследованию педагогического профессионализма в условиях акмеологии является процесс моделирования. Необходимо отметить, что моделирование способствует как организованности формирования профессионализма педагога, так и управление этим процессом.

Моделирование формирования педагогического профессионализма опирается в первую очередь на профессионально-личностное развитие самого педагога-профессионала.

Организационная структура моделирования профессионализма педагога включает в себя свойства и личностные особенности педагога:

- Индивидуальная направленность, эмоционально-профессиональные ожидания и мотивированность, особенности креативного мышления и отношения к внешнему миру, представительность и обозначенность в профессионально-педагогическом статусе.
- Специально-индивидуальные черты характера, умения демонстрировать собственные действия на практике.
- Информационно-интеллектуальные умения – принятие, переработка и обработка информационного потока, применение гностических умений.
- Культурная ориентированность в области профессионально-педагогической науке.
- Эмоционально-динамическая особенность решения задач и преодоление трудностей в профессиональной области педагога.
- Осознание ролевых функций возрастно-половой принадлежности, связанной с условиями педагогической профессии.

Учитывая эту организацию, можно говорить о качественных преобразованиях в профессиональном труде и развитии личности педагога-профессионала.

Эффективная реализация акмеологического подхода к формированию педагогического профессионализма обеспечивается многообразием психолого-педагогических условий: применение принципов акмеологии и андрогоники в образовательном процессе; динамический взгляд и отношение на собственную профессиональную деятельность; профессиональное целеполагание.

Акмеологическая закономерность формирования профессионализма педагога заключается в функциональной готовности педагога к саморазвитию и самореализации себя в профессии.

**Выводы.** Исследование применения акмеологического подхода в развитии педагогического профессионализма предполагает повышение уровня профессионально-педагогических взаимоотношений в образовательном процессе. Практико-акмеологический анализ исследования профессионализма педагога позволяет учитывать стратегии осуществления профессиональной деятельности и профессиональное становление личности преподавателя.

Необходимо уточнить, что педагогическая акмеология подразумевает формирование профессионального мастерства не только педагога, но и достижение учебно-практических умений обучающихся.

Развитие и повышение уровня педагогического профессионализма способствует совершенствованию творческой самоактуализации личности педагога, тем самым обеспечивает устойчивость, стабильность и продуктивность профессионально-педагогической деятельности.

Проведенный исследовательский анализ влияния акмеологического подхода на формирование педагогического профессионализма позволяет судить о многофункциональности и критериальности этого процесса.

В работе обозначена структурированность развития профессионализма педагога через моделирование педагогического профессионализма с учетом акмеологии. Такой подход предполагает оптимизировать систему профессионального становления личности педагога как профессионала.

#### **Литература:**

1. Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования: монография / О.Б. Акимова [и др.]; под ред. О.Б. Акимовой. – Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2017. – 157 с.

2. Ефремова-Шершукова, Н.А. Акмеологические принципы педагогической деятельности / Н.А. Ефремова-Шершукова, Н.С. Шамова, Г.М. Исмаилов, В.Е. Минеев-Ли, А.В. Пивоварова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 156-160. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37783>

3. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии «учитель» на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №1. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-7>

4. Медведев, В.П. О роли акмеологии в современном профессиональном образовании / В.П. Медведев // Фундаментальные исследования. – 2011. – С. 32-34

5. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-3>

6. Хамидова, Н.Т. Акмеология как продуктивный метод формирования профессиональной карьеры будущего учителя / Н.Т. Хамидова, З.М. Миркамилова. // Молодой ученый. – 2017. – № 2 (136). – С. 637-639. – URL: <https://moluch.ru/archive/136/38207/>

**Педагогика**

#### **УДК 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна**

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

**магистрант Воронина Ирина Романовна**

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

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная задача модернизации содержания высшего образования через формирование профессионально-технологической компетентности будущих педагогов. Раскрывается значимость влияния компетентностного подхода на профессиональное становление будущих педагогов. Обосновывается актуальность современного цифрового общества как доминирующий фактор жизнедеятельности будущего педагога. Выделено понятие «профессионально-технологическая компетентность», отражающее деятельностную структуру педагогической профессии. Разработаны этапы процесса развития профессионально-технологической компетентности будущих педагогов в вузе. Обозначены показатели успешности формирования профессионально-технологической компетентности будущих педагогов. Обоснован структурированный аспект формирования профессионально-технологической компетентности будущего педагога в вузе, включающий в себя совокупность дидактико-технологической, организационно-технологической, предметно-технологической и личностно-индивидуальной технологической компетенций. Условия применения технологического подхода в образовании представляет собой организационно-динамическую систему взаимосвязанных составляющих развития профессиональной компетентности. Формирование профессиональных компетенций специалиста – это процесс неоднозначный, сложный и многообразный, зависящий от специальной подготовки по конкретному профилю. Рассматривая технологичность в развитии профессиональной компетентности будущего педагога выделяется обоснованная перспектива повысить уровень профессионализма.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, технологическая компетентность, специалист-педагог, система высшего образования, профессионализм.

*Annotation.* The article deals with the urgent task of modernizing the content of higher education through the formation of professional and technological competence of future teachers. The significance of the influence of the competence-based approach on the professional development of future teachers is revealed. The relevance of the modern digital society as a dominant factor in the life of the future teacher is substantiated. The concept of "professional and technological competence", reflecting the activity

structure of the teaching profession, is singled out. The stages of the process of development of professional and technological competence of future teachers in the university have been developed. The indicators of success in the formation of professional and technological competence of future teachers are indicated. The structured aspect of the formation of professional and technological competence of a future teacher at a higher educational institution is substantiated, which includes a set of didactic-technological, organizational-technological, subject-technological and personal-individual technological competencies. The conditions for applying the technological approach in education is an organizational and dynamic system of interrelated components of the development of professional competence. The formation of professional competencies of a specialist is an ambiguous, complex and diverse process, depending on special training in a particular profile. Considering the manufacturability in the development of the professional competence of the future teacher, a reasonable prospect is highlighted to increase the level of professionalism.

*Key words:* competence-based approach, professional competence, technological competence, specialist teacher, higher education system, professionalism.

**Введение.** Современные преобразования основных целей и ценностей в системе высшего образования влечет за собой соответственно и изменение ролевых позиций в педагогической деятельности.

Компетентный подход в этой ситуации является одним из средств деятельностной модернизации содержания высшего образования.

Будущие педагоги-специалисты в процессе вузовской подготовки приобретают основные умения и навыки по профилю, т.е. формируются профессиональные компетенции. Следует отметить, что на сегодняшний день развиваются не только универсальные и профессиональные компетенции, но и специальные, в том числе технологические, цифровые, электронные компетенции.

Высшее образование по подготовке будущих педагогов определяет многочисленные требования к профессионализму. Компетентного будущего педагога отличает постоянное обновление и саморазвитие как личности, так и особенностей своей профессиональной деятельности.

Профессионально-технологическая компетентность для будущего педагога-специалиста – это не только обладание различными технологиями в образовании, но и способность в постоянном режиме осваивать технологический процесс в профессиональной деятельности.

Технологический компонент в формировании профессиональной компетентности обеспечивает возможность качественно квалифицировать свою практическую деятельность; освоения новообразований в стиле педагогической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Кардинальное преобразование системы высшего образования реализует новый формат взаимодействия в общественном мире. Наряду с производственно-профессиональными технологиями формируются принципиально новые основы социума.

Сегодня принято говорить о цифровой компетенции общественной жизни, обеспечивающей комплекс социальных и гуманитарных технологий. Возникает вопрос, кто должен осуществлять подготовку таких специалистов, однозначно – будущие педагоги, владеющие профессионально-технологической компетенцией.

Актуальным является перестройка функциональных отношений в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе; возросший интерес к интеллектуальным ресурсам студентов и технологической ментальности личности педагога.

Так называемом цифровом обществе главным становится технологичность как доминирующий фактор жизнедеятельности современного преподавателя. Применение новейших профессионально-технологических приемов позволяет педагогу использовать теоретические и технологические достижения науки.

Формирование профессионально-технологической компетентности будущего педагога в вузе влечет за собой существенные изменения как в сфере педагогического образования, так и в сфере социальных связей и отношений. Электронно-цифровое применение информационных средств в педагогической науке повышает эффективность прогнозирования и проектирования профессиональной деятельности педагога.

На сегодняшний день сложно представить систему высшего образования и подготовку будущих педагогов-специалистов без реализации компетентного подхода. Формирование профессиональных компетенций специалиста – это процесс неоднозначный, сложный и многообразный, зависящий от специальной подготовки по конкретному профилю.

Структурированный аспект формирования профессионально-технологической компетентности будущего педагога в вузе включает в себя совокупность дидактико-технологической, организационно-технологической, предметно-технологической и личностно-индивидуальной технологической компетенций [4]. Такое разнообразие компетенций соответствует основным видам профессионально-педагогической деятельности.

В нашем исследовании, мы используем понимание профессионально-технологической компетентности как технико-технологическая и электронно-технологическая составляющие. Технологический компонент в процессе формирования профессиональной компетентности отражает деятельностную структуру педагогической профессии, включающая планомерное овладение навыками решения аналитико-исследовательских, прогностическо-рефлексивных и профессионально-педагогических задач.

Применение будущим педагогом электронно-цифровых технологий в образовании способствует формированию творчески-креативного мышления, организационно-операциональной составляющей личности и способности технически реализовать педагогические стратегии и идеи.

При формировании профессионально-технологической компетентности будущих педагогов в вузе необходимо учитывать технологическое оснащение и информационно-цифровое обслуживание учебно-воспитательного процесса [1, 3]. Кроме этого следует отметить, что под влиянием новейших цифровых методов и приемов происходят огромные изменения в профессиональной подготовке конкурентоспособных педагогов-профессионалов.

Повышенный уровень профессионально-технологической компетенции способствует освоению современных цифровых технологий, определяющие совместную исследовательскую работу через информационно-коммуникационные технологии.

Процесс развития профессионально-технологической компетентности будущих педагогов в вузе предполагает прохождение ряда этапов:

*Планово-технологический этап* – организует анализ проблемной ситуации и современной литературы; выявление актуального материала; составление плана и прогноза результатов; выбор и обоснование методов обучения и исследования.

*Системно-технологический этап* – сбор информационных результатов; совмещение творческой и научной составляющей; обеспечение структурированности процесса технологичности.

*Практико-технологический этап* – организация применения технико-технологических действий в реальных условиях обучения; экспериментальная системная работа, эффективно реализующаяся в профессиональной деятельности; внедрение нововведений в образовательный процесс; подтверждение верности собственных профессионально-практических действий.

*Результативно-технологический этап* – происходят осмысление и рефлексия результатов деятельности; формулировка теоретико-практических выводов; оценивание достижений; определение критериев и показателей результата; креативное нестандартное преобразование техник и приемов.

Показатели успешности формирования профессионально-технологической компетентности будущих педагогов свидетельствуют об эффективности освоения педагогических техник, цифровых технологий и навыками пользования электронной образовательной средой и ресурсами. К таким показателям относятся [5]:

Целенаправленность – стремление и нацеленность обязательно решать поставленную цель, дать ей результат.

Творческий опыт – возможность принимать нестандартные решения и применять современные технологии по-новому.

Техничность – соответствие требованиям подготовки будущего педагога; владение технико-технологическими навыками.

Мобильность (оптимистичность) – способность изменять тактические и стратегические решения по педагогическим вопросам.

Исполнительность (продуктивность) – развитие личностно-профессиональных качеств педагога, применяющихся в профессиональной деятельности.

Рассматривая технологичность в развитии профессиональной компетенции будущего педагога выделяется обоснованная, перспектива повысить уровень профессионализма. Такая перспектива определяет готовность студента понимать и интерпретировать структуру деятельности педагога, к четкому соблюдению алгоритма технологии; осваивать и описывать необходимые компоненты реализации технологии.

Условия применения технологического подхода в образовании представляет собой организационно-динамическую систему взаимосвязанных составляющих развития профессиональной компетентности.

Логика формирования профессионально-технологической компетенции обозначена иерархическими уровнями: действия – операции – процесс – деятельность – компетентность.

Технологическая культура, вписанная в контекст профессиональной компетенции, обеспечивает переадресацию теоретико-педагогического уровня на деятельность-технологический, реализуя при этом собственный вклад в технические способности будущего педагога.

**Выводы.** Профессионально-технологическая компетенция будущего педагога в вузе предполагает использование электронно-цифровых технологий, применение информационно-цифровых средств в процессе обучения в вузе; подготовку студентов решать практико-педагогические задачи в условиях рыночно-цифровой экономики.

Современное информационно-образовательное пространство вуза организует профессиональную деятельность педагога через сформированные технологические компетенции студентов-будущих педагогов.

Профессионально-технологическая компетентность будущего педагога в вузе понимается нами как интегративное операционально-технологическое профессиональное свойство, нацеленное на эффективный и полезный результат для общества.

Важно отметить, что регулятивное воздействие технологичности способствует выполнению определённых операций в социально-духовных и политически-правовых отношениях.

Метапредметный характер формирования профессионально-технологической компетентности будущих педагогов в вузе определяется через практическое применение технологических электронно-цифровых знаний и навыков в различных видах педагогической деятельности.

В подготовке профессионально-технологически компетентного будущего специалиста-педагога необходимо учитывать мотивационно-ценностное отношение, осуществляющееся в вузе через все формы обучения; уровень участия в научно-исследовательской и методической работе и культурно-образовательное взаимодействие в педагогическом процессе.

#### **Литература:**

1. Борисов, В.В. Проектно-технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя технологий / В.В. Борисов, С.Ю. Ягупец // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 716-721
2. Васева, Е.С. Уровни формирования визуальной компетентности будущих учителей / Е.С. Васева, Н.В. Бужинская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №3. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-2>
3. Золотарюк, А.В. Роль облачных сервисов в формировании профессиональных информационно-технологических компетенций студентов / А.В. Золотарюк, А.И. Кижнер, Т.Л. Фомичева // Известия Института инженерной физики. – 2015. – № 36. – С. 96-100
4. Коновалов, А.А. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета / А.А. Коновалов, А.И. Лыжин // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10. – №2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>
5. Макарова, Е.А. Особенности профессионально – ориентированного обучения в компетентном образовательном пространстве / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова. – М.: ИНФРА-М. – 2017. – 128 с.
6. Маринкина, Н.А. Модель формирования технологической компетентности будущих учителей в условиях интеграции формального и неформального образования / Н.А. Маринкина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 2 (30). – С. 54-57

**Педагогика**

**УДК 378**

**аспирант, ассистент кафедры педагогического образования Ленчина Милослава Романовна**  
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова (г. Владикавказ)

### **ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Аннотация.* В настоящей научной статье раскрывается актуальная для практикующих педагогов тема, посвящённая вопросам речевого взаимодействия обучающего и обучающегося, а также описанию сущности и содержания вышеизложенного процесса. Автором отмечается, что педагогика как наука в настоящее время располагает достаточным количеством эффективных приемов, способов и методов воспитательного воздействия и обучения. В то же время к задачам педагогики не относится анализ речевого наполнения педагогических приемов воздействия. Соответственно, по мнению



автора, определяется следующая проблема – нельзя считать до конца проработанной исследуемую тему в педагогике, а, следовательно, пригодной в методическом аспекте для практического применения. Автором предлагается провести структурно – функциональный анализ речевых жанров, используемых в педагогическом общении с обучающимися.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, речевые жанры, информативные речевые жанры, речевая культура педагога, языковая личность учителя.

*Annotation.* This scientific article reveals a topic relevant for practicing teachers, dedicated to the issues of speech interaction between the teacher and the student, as well as a description of the essence and content of the above process. The author notes that pedagogy as a science currently has a sufficient number of effective techniques, methods and methods of educational influence and training. At the same time, the analysis of the speech content of pedagogical methods of influence does not belong to the tasks of pedagogy. Accordingly, in the opinion of the author, the following problem is determined - the topic under study in pedagogy cannot be considered fully developed, and, therefore, suitable in the methodological aspect for practical application. The author proposes to carry out a structural and functional analysis of speech genres used in pedagogical communication with students.

*Key words:* pedagogical communication, speech genres, informative speech genres, teacher's speech culture, teacher's language personality.

**Введение.** Стремительное развитие информационных технологий в мире, инновации в сфере отечественного образования подталкивают на новый уровень значимость практической информации. В большей степени обмен информацией происходит посредством общения между людьми при помощи вербальных и (или) невербальных средств и является сложным многоплановым процессом взаимодействия участников коммуникации. Но нельзя рассматривать общение как исключительно ряд последовательных отдельных действий общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения – это воздействие одного человека на другого. Речь является главным, хотя и не единственным источником воздействия и передачи информации в профессиональном общении, а общение – основным инструментом в фундаментальных началах профессиональной деятельности педагога [11, С. 252-258].

**Изложение основного материала статьи.** Стоящие перед педагогическим работником учебно-воспитательные задачи требуют от него владения определенными навыками, знаниями и умениями для качественного достижения целей своей деятельности. По мнению А.К. Марковой, профессионально компетентным является тот педагог, который сочетает в работе развитый на должном уровне подход триединства: педагогическая деятельность, педагогическое общение, самореализация личности педагога. При данном подходе достигаются высокие результаты в обучении целевой аудитории. Изучение педагогического общения послужило объектом научного интереса в исследуемой теме.

Раскрывая более ёмко сущность термина «педагогическое общение», в основном мы встречаем синонимичные определения у разных исследователей. Как отмечает А.А. Леонтьев, педагогическое общение – это профессиональное общение учителя с учениками в процессах обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции, направленное на создание благоприятного психологического климата, на оптимизацию учебной деятельности и отношений внутри коллектива, а также между педагогом и обучающимися [10, С. 3].

И.А. Зимняя называет педагогическое общение некой формой «учебного сотрудничества», в которой обязательным условием является развитие личности самих обучающихся [6, С. 302].

В.А. Кан-Калик видит педагогическое общение как целостную систему, в которой происходит социально-психологическое взаимодействие учителя и учеников, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного и обучающего воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [8, С. 14].

В.А. Сластёнин рассматривает педагогическое общение как многоплановый процесс коммуникации, порождаемый целями и задачами коллективной деятельности участников образовательного процесса [13, С. 377].

Анализируя значимость речевого общения в педагогической деятельности, нельзя не процитировать слова выдающегося педагога и ученого В.А. Сухомлинского: *«Каждый учитель, независимо от того, какой предмет он преподаёт, должен быть словесником. Слово – важнейший педагогический инструмент».*

Повышение и развитие профессиональной речевой культуры педагога представляется одним из основных факторов эффективности специалиста [14, С. 296]. Изучение проблематики речевых жанров педагогического общения послужило темой исследования многих ученых как в области лингвистики, так в области педагогики и психологии. В связи с этим, речевые жанры в педагогическом общении по праву представляются возможным охарактеризовать как междисциплинарные. В разные годы учеными в рамках научных изысканий предложено множество методов и способов осуществления педагогического процесса, и, в частности, общения в нем: например, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым, Б.Т. Лихачевым и множеством других.

Однако к задачам современной педагогической науки, как отмечает Л.Г. Кыркунова, Е.П. Карзенкова, не относится анализ речевого наполнения жанров педагогического общения. Соответственно, обозначается научная проблема – нельзя считать до конца проработанной исследуемую тему в области педагогики [9, С. 16].

Таким образом, несмотря на наличие теоретических трудов по данной тематике в смежных науках, в современной педагогике проблемы анализа речевого наполнения речевых жанров педагогического общения остаются изученными в недостаточной степени, чем и определяется актуальность избранной темы исследования.

Предмет исследования данной статьи – информативные речевые жанры педагогического общения с точки зрения структурной характеристики.

Цель статьи – показать функциональную значимость информативных речевых жанров для современной педагогики и, в частности, для практикующего педагога. Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач: определения исходных теоретических положений, основных функций, средств и структуры профессионального педагогического общения; выявления роли информативных речевых жанров в педагогическом дискурсе. Реализация поставленных задач осуществлялась при помощи описательного метода, включающего приемы сопоставления, обобщения, типологизации анализируемого материала.

Теоретическую базу исследования составляют труды в области междисциплинарных исследований и описаний речевых жанров в педагогическом дискурсе (Т.В. Шмелева, В.В. Дементьев, М.Ю. Федосюк, Н.А. Ипполитова, З.С. Смелкова, Н.И. Махновская).

Научная новизна настоящей работы заключается в систематизации основных теоретических положений, связанных с исследуемой темой, а также в системно-описательном анализе речевых жанров педагогического общения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что материал работы вносит определенный вклад в научное описание речевых жанров профессионального общения учителя в педагогической науке.

Практическая значимость исследования состоит в возможности разработки методических рекомендаций для будущих учителей и молодых специалистов по формированию речевого жанра профессионального общения, а также разработки и

внедрении модели формирования речевых жанров педагогического общения у будущих учителей в условиях образовательного процесса в вузе, которая сможет применяться в практике работы преподавателей вузов.

На сегодняшний день изучением речевых жанров занимается самостоятельная лингвистическая дисциплина – генристика. Началом выделения генристики из языкознания послужила публикация исследования М.М. Бахтина «Проблема речевых жанров» (1979 г.). Именно М.М. Бахтин впервые выделил и обозначил речевые жанры как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1, С. 159].

В настоящее время теория разграничения речевых жанров является актуальным направлением не только в лингвистике, но и в педагогике, поскольку невозможно представить языковую личность учителя без эффективного владения основными педагогическими речевыми жанрами.

Сущность речевых жанров педагогического дискурса исследована и описана в работах Т.Г. Винокур, В.И. Карасика, Н.А. Ипполитовой, Н.И. Махновской, З.С. Смелковой и др. В настоящей статье речевой жанр педагогической речи рассматривается с точки зрения педагогической риторики и определяется как тематически и лексически целостное, законченное высказывание определенного стиля и структурно-смыслового строения, соответствующее обучающим, воспитательным и коммуникативным функциям педагогически ориентированного общения учителя в различных ситуациях процесса обучения и воспитания [3, С. 220].

Опираясь на вышеизложенное определение, следует отметить, что стиль высказывания не может быть статичным, он является динамичным и будет меняться в соответствии с жанром урока, соответственно, будет и меняться коммуникативная цель высказывания. Следуя концепции Т.В. Шмелевой, по цели высказывания педагогические речевые жанры можно разделить на 4 главных типа: информативные, оценочные, императивные, этикетные [15, С. 92-94].

Т.Г. Винокур же разделила речевые жанры педагогического общения по двум основным критериям – жанры фатики и жанры информатики [2, С. 108-109]. В ситуации реальной педагогической коммуникации именно информативные речевые жанры передают новую для обучающегося информацию, играют первоочередную обучающую роль. Фатические речевые жанры играют роль выражения разнообразных нюансов взаимоотношений между участниками коммуникации, они лишены функции дополнительного информирования и являются вспомогательными воспитательно-обучающими речевыми жанрами педагогического дискурса. По цели высказывания к жанрам информатики относятся все информативные жанры (педагогический диалог, дискуссия, объяснительный монолог, учебная лекция, обобщающая речь, вступительное слово, рецензии, отзывы и т.п.). К жанрам фатики следует отнести оценочные жанры (похвала, порицание), этикетные жанры (приветствие, прощание, извинение и т.п.), императивные жанры (просьба, наставление, запрещение и проч.).

В рамках эмпирического анализа автор обращает внимание на научные труды педагогической риторики, где присутствует характерная тенденция обращения внимания на проблему описания именно информативных жанров в педагогическом общении.

Например, Н.А. Ипполитова поднимает вопрос использования речевых жанров в педагогике как преимущество и возможность обеспечить результат и эффективность в профессиональной деятельности педагога [7, С. 8].

Н.Д. Десяева также стоит на позиции Н.А. Ипполитовой, отмечая в своем труде, что основное внимание уделяется описанию специфики подготовки и проведения занятий в контексте использования информативных жанров. Н.Д. Десяева главным образом выделяет следующие виды речевого воздействия: убеждение, заражение, мотивация подражания и внушение [5, С. 8-10].

Таким образом, следует отметить, что практико-ориентированное описание всего набора жанров педагогического общения находится на пути становления и еще ждет своих решений от авторов. Безусловно, выбор педагогом в общении с учениками речевого жанра зачастую влияет на качественное усвоение учебного материала, и как следствие – на качество образования в целом. Следовательно, крайне важным, по мнению автора настоящей статьи, видится представление обучающимся идеального (образцового) варианта речевого оформления, что, к сожалению, в учебно-методической литературе в настоящее время редкий феномен.

В этой связи за последнее время изучение речевых жанров в лингвистических направлениях стало достаточно популярным, но, по мнению автора настоящей статьи, наибольшей продуктивности добились ученые в прагматическом направлении. В частности, К.Ф. Седовым, В.В. Деменьтевым речевой жанр определяется как вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей [4, С. 170].

Иными словами, педагог в каждой конкретной ситуации в зависимости от стоящей перед ним задачи (качественно донести учебный материал, проинструктировать обучающегося, подвести итоги занятия) выбирает наиболее подходящий речевой жанр, и, как следствие, надлежащим образом оформляет и реализует его.

Опираясь на вышеизложенную проблематику и факты, автором предпринимается попытка еще больше конкретизировать и подразделить педагогические речевые жанры на группы: оценочные, императивные, этикетные, информативные. В частности, информативному жанру автор уделяет особое внимание, исходя из заявленной темы настоящей научной статьи. В информативном жанре педагогической речи, где главным образом реализуется объяснительная функция, представляется необходимым, по мнению автора, подразделять информативные жанры на устные и письменные:

– к устным информативным жанрам следует отнести:

- устный диалог педагога и обучающегося (беседа),
- учебная лекция,
- монолог,
- обобщающая речь,
- вступительное слово,
- разъяснение и иные.

– к письменным информативным жанрам следует отнести:

- автобиографию,
- протокол,
- конспект,
- рецензию,
- аннотацию,
- тезисы,
- реферат,
- дневник и иное.

На сегодняшний день в современной педагогике нет определенной методики изучения информативных речевых жанров педагогического общения как средства улучшения качества образовательного процесса, что представляло бы колоссальную

практическую ценность в обучении будущих учителей и повышения качества преподавания практикующих молодых специалистов.

**Выводы.** Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что разделение жанров в педагогическом общении носит однозначно условный характер в настоящее время. Это объясняется тем, что все они реализуются в целостном и неотъемлемом живом педагогическом процессе, но, несмотря на это, педагогу необходимо иметь целостное представление о каждом из них, а разработка методических рекомендаций по использованию в профессиональной речи по каждому из жанров существенно повлияет на эффективность педагогического воздействия на ученика. Данный вывод позволяет также резюмировать о сделанных предложениях автора, как о предпринятых шагах в сторону возможного решения проблемы о едином подходе в классификации речевых жанров для решения практических задач педагогической деятельности.

#### **Литература:**

1. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – Собр. соч. Т. 5: Работы 1940-1960 гг. – М.: Русские словари, 1997. – С. 159-206
2. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
3. Горобец, Л.Н. Риторические жанры педагогического дискурса / Л.Н. Горобец // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №62. – С. 219-225
4. Дементьев, В.В. Социопрагматический аспект теории речевых жанров / В.В. Дементьев, К.Ф. Седов. – Саратов: Изд-во «Саратовский педагогический институт», 1998. – 107 с.
5. Десяева, Н.Д. Педагогическая риторика / Н.Д. Десяева, Л.В. Ассиурова, Т.И. Зиновьева [и др.] / под ред. Н.Д. Десяевой. – Москва: Академия, 2013. – 256 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону:Феникс, 1997. – 480 с.
7. Ипполитова, Н.А. Педагогическая риторика в вопросах и ответах / Н.А. Ипполитова, З.С. Смелкова, Т.А. Ладьянская [и др.] / под ред. Н.А. Ипполитовой. – Москва: Прометей, 2014. – 469 с.
8. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Кыркунова, Л.Г. Речевые жанры педагогического общения / Л.Г. Кыркунова, Е.П. Карзенкова // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – №1. – С. 15-24
10. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев / Под ред. М.К. Кабардова. – М. – Нальчик, 1996. – 96 с.
11. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 448 с.
12. Ляшенко, А.А. Информативные речевые жанры в контексте анализа языковой личности документоведа кафедры университета в жанровом аспекте / А.А. Ляшенко // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 479-483
13. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
14. Целоева, Д.А. Сущность речевой культуры современного педагога-лингвиста / Д.А. Целоева, Ф.Х. Киргуева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия, 2019. – № 65 (1). – С. 289-291
15. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 88-99

Педагогика

УДК 378

аспирант **Луганцев Данил Николаевич**

ФБОУ ВО «Гжелский государственный университет» (пос. Электроизолатор)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ» В ПРОЦЕССЕ УЧАСТИЯ В ТВОРЧЕСКИХ ФЕСТИВАЛЯХ И КОНКУРСАХ**

*Аннотация.* В статье участие студентов, осваивающих направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», в творческих фестивалях и конкурсах рассматривается как одно из действенных средств формирования основных компонентов их профессионального имиджа. Для рассмотрения в соответствующем качестве указанной формы организации их внеурочной деятельности в первую очередь понятию «профессиональный имидж» даётся сущностная характеристика. Далее исследуются факторы, которые влияют на формирование его составляющих. Доказывается, что их комплексное воздействие наиболее ощутимо в рамках внеаудиторной деятельности, в частности, творческой. Затем приводятся примеры соответствующих мероприятий и их влияние на формирование у будущих профессионалов соответствующей характеристики.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка на ступени высшего образования, обучение студентов по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», профессиональный имидж, формирование профессионального имиджа, внеаудиторная работа.

*Annotation.* In the article, the participation of students mastering the direction «Decorative and applied arts and crafts» in creative festivals and competitions is considered as an effective mean of their professional image components forming. To be considered this extracurricular activities organisation form in the appropriate quality, we first give an essential characteristic to the «professional image» concept. Next, the factors that influence the formation of its components are investigated. It is proved that their complex impact is most noticeable in the extracurricular activities, in particular, creative framework. Then examples of relevant activities and their impact on the future professionals appropriate characteristics components formation are given.

*Key words:* professional training at the stage of higher education, training of students in the field of «Decorative and applied arts and crafts», professional image, formation of a professional image, extracurricular work.

**Введение.** Современное общество с его непредсказуемой динамикой требует от выпускника вуза, освоившего направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», наличия у него ряда специфических черт профессионального портрета (З.В. Баянкина, Л.Г. Веселова, К. Дагдьян, В.Д. Максимова, А.В. Петровский). В свою очередь, значимое место в их ряду занимает профессиональный имидж (О.Н. Валеева, Е.Г. Залюбовская, А.А. Извольская).

Этот, последний, может быть развит посредством привлечения студентов к участию в различных формах внеурочной деятельности [11, С. 160]. В частности, как представляется автору настоящей статьи, определённой эффективностью в плане формирования профессионального имиджа у студентов направления «Декоративно-прикладное искусство и народные

промыслы» обладает их участие в творческих фестивалях и конкурсах [4, С. 184-185]. Его рассмотрению в данном качестве посвящено исследование.

**Изложение основного материала статьи.** Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет с определённой долей уверенности говорить о том, что профессиональный имидж студента представляет собой интегративную профессионально-личностную характеристику (О.Н. Валеева, Е.А. Гасаненко, К. Дагдьян, О.А. Жеребенко, В.Д. Максимова, Л.Г. Пак, А.Ю. Панасюк).

Данная характеристика отражает проявленность у индивида внешних визуальных качеств и данных, специфичность черт его характера, а равно особенности присущих ему поведенческих моделей, коммуникативных и познавательных действий [5, С. 408]. Профессиональный имидж транслируется во внешнее окружение учащегося посредством определённых сигналов. Таким образом составляется целостное и яркое представление как окружающих, так и самого будущего профессионала, о его роли, месте и дальнейших успехах в выбранной сфере деятельности [7, С. 92].

В целом на процесс формирования и развития профессионального имиджа студентов, осваивающих интересующее нас направление подготовки, оказывают влияние факторы, каковые можно условно разделить на две категории (Табл. 1).

Таблица 1

#### Факторы, влияющие на формирование профессионального имиджа обучающихся

Категория	Факторы
Внешние факторы	Требования действующих нормативно-правовых актов.
	Условия, характерные для федерального, регионального и местного рынков труда [6, С. 26].
	Качество преподавательских кадров.
Внутренние факторы	Направленность личности обучающегося [5, С. 410].
	Степень развития у обучающегося потребности в саморазвитии [4, С. 185].
	Мотивации достижений.
	Индивидуальные психические и психофизиологические особенности будущего специалиста [11, С. 166].

Таким образом, формирование профессионального имиджа происходит в образовательной среде вуза. Характерные для неё культурные факты и события осмысливаются студентами по ходу интеграции в различные формы учебной и внеучебной деятельности. Другими словами, соответствующие явления и процессы с точки зрения обучающихся постепенно приобретают индивидуальный смысл [3, С. 11-12].

При этом наибольшим потенциалом обладает внеаудиторная деятельность (И.А. Воробьева, А.В. Жукова, В.А. Кутырев, К.А. Минакова). Именно в ходе её осуществления происходит интеграция профессиональной подготовки с одной стороны и внутреннего личностного становления студента – с другой (П.Н. Биленко, В.И. Блинов, Д.И. Дубровский, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев). Если профессиональная подготовка задаёт форму и содержание профессионального становления, то совершенствование личностных характеристик обучающихся – личностный смысл эффективного предъявления себя окружающим [1, С. 288].

В данном случае следует принять в расчёт и тот факт, что различные формы реализации внеаудиторной деятельности характеризуются большими возможностями с точки зрения удовлетворения запросов и интересов каждого обучающегося [3, С. 17]. Благодаря этой черте внеаудиторная деятельность благоприятствует интенсификации процессов развития у обучающихся осознанного интереса к учебной, а в дальнейшем, – к профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, способствует формированию таких компонентов профессионального имиджа как познавательная и коммуникативная активность [7, С. 94].

Участие во внеаудиторной деятельности вуза студентов, в т.ч. осваивающих направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», осуществляется по нескольким направлениям (Табл. 2).

Таблица 2

#### Направления внеаудиторной деятельности

Направление	Характеристика
Творческая деятельность	Участие в творческих конкурсах и фестивалях [4, С. 185].
Научно-исследовательская деятельность	Деятельность обучающихся в составе проблемных групп, участников научных конференций, форумов и круглых столов.
Волонтерская деятельность	Подготовка и проведение студентами различных акций, имеющих социальную направленность [1, С. 290].
Самоуправление	Реализация будущими специалистами собственных инициатив, касающихся функционирования университета и различных его структурных подразделений (И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов, Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко).

В частности по ходу участия в творческих конкурсах и фестивалях происходят:

- стимулирование выработки у студентов осознанного интереса к формированию навыков саморепрезентации и публичных выступлений [10, С. 106-107];
- совершенствование организационных и коммуникативных умений;
- освоение современных способов профессионального общения [2, С. 206-207];
- активизация творческого потенциала личности будущих высококвалифицированных кадров в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов;
- формирование у них субъектной позиции в вопросах учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности [10, С. 109].

Например, в период с 3 по 7 марта 2021 г. на базе Центрального выставочного комплекса «Экспоцентр» (г. Москва) состоялась XXIX Выставка-ярмарка народных художественных промыслов России «Ладья». В ней, в свою очередь, приняли

активное участие студенты направления «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», обучающиеся в ФБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (ГГУ) [9].

В ходе данного события студенты ГГУ представили свои лучшие изделия. Кроме того, они участвовали в организации и проведении мастер-классов на соответствующую тематику для детей и взрослых. Также вместе с другими участниками образовательного процесса будущие профессионалы поделились информацией об особенностях поступления и обучения в ГГУ [9].

Таким образом, лица осваивающие соответствующую специальность, посредством участия в данном мероприятии получили возможность для совершенствования своих организационных и коммуникативных умений, освоения современных способов профессионального общения, а также активизации творческого потенциала и формирования осознанной субъектной позиции [2, С. 206].

Вызывает интерес внутривузовский конкурс научных и творческих работ обучающихся «Юность. Творчество. Инновации», который так же был проведён на базе Гжельского государственного университета [8].

Вышеобозначенный конкурс проводился в следующих ведущих номинациях:

- «Художественная керамика (фарфор)»;
- «Художественная керамика (роспись по фарфору)»;
- «Художественная керамика (майолика, шамот)»;
- «Проект художественной керамики»;
- «Академическая скульптура»;
- «Декоративная скульптура»;
- «Рельеф»;
- «Декоративная живопись»;
- «Графика»;
- «Дизайн»;
- «Дизайн-проект»;
- «Фотография»;
- «Витраж»;
- «Дизайн упаковки»;
- «Плакат»;
- «Художественная обработка дерева»;
- «Копия произведения изобразительного искусства»;
- «Копия плаката»;
- «Композиция» [8].

На рассматриваемое мероприятие лица, обучающиеся по интересующему нас направлению подготовки, представили несколько сотен произведений живописи, витражей, художественной керамики и др. Авторы лучших работ были награждены дипломами, результаты же их творчества – рекомендованы для представления на всероссийских и международных конкурсах, фестивалях и выставках [8].

Как видим, участие в данном конкурсе способствовало формированию у будущих профессионалов осознанного интереса к совершенствованию собственных навыков саморепрезентации и публичных выступлений [10, С. 107], организационных и коммуникативных умений, а также освоению ими современных способов профессионального общения [2, С. 208].

**Выводы.** Завершая наше исследование, в первую очередь отметим: современный социум выдвигает новые требования к выпускникам вузов, освоившим направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». В частности, необходимым является наличие у них ряда специфических черт профессионального портрета. Значимое место в их ряду занимает профессиональный имидж.

Этот, последний, представляет собой интегративную профессионально-личностную характеристику, которая отражает проявленность у индивида внешних визуальных качеств и данных, специфичность черт его характера, а равно особенности присущих ему поведенческих моделей, коммуникативных и познавательных действий.

Далее, профессиональный имидж транслируется во внешнее окружение учащегося посредством определённых сигналов. Таким образом составляется целостное и яркое представление как окружающих, так и самого учащегося, о его роли, месте и будущих успехах в выбранной сфере деятельности.

На процесс развития профессионального имиджа студентов, осваивающих интересующее нас направление подготовки, влияют факторы, каковые можно условно разделить на внешние и внутренние.

Действуют факторы, относящиеся к этим группам, в образовательной среде вуза. Характерные для неё культурные факты и события осмысливаются студентами по ходу интеграции в различные формы учебной и внеучебной деятельности. Другими словами, соответствующие явления и процессы с точки зрения обучающихся постепенно приобретают индивидуальный смысл.

При этом наибольшим потенциалом обладает внеаудиторная деятельность. Именно в ходе её осуществления происходит интеграция профессиональной подготовки с одной стороны и внутреннего личностного становления студента – с другой. Профессиональная подготовка задаёт форму и содержание профессионального становления, совершенствование личностных характеристик обучающихся – личностный смысл эффективного предъявления себя окружающим.

Участие студентов во внеаудиторной деятельности вуза осуществляется по следующим направлениям: творческая деятельность, научно-исследовательская деятельность, волонтерская деятельность, самоуправление.

Конкретно, по ходу их участия в творческих конкурсах и фестивалях происходят: стимулирование выработки у студентов осознанного интереса к формированию навыков саморепрезентации и публичных выступлений; совершенствование организационных и коммуникативных умений; освоение современных способов профессионального общения; активизация творческого потенциала личности будущих высококвалифицированных кадров в области декоративно-прикладного искусства и народных промыслов; формирование у них субъектной позиции в вопросах учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Восковская, А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества / А.С. Восковская // Самоуправление. – 2019. – № 2(115). – С. 288-290
2. Ерина, И.А. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды / И.А. Ерина, В.А. Магин, С.Н. Жданова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 206-208

3. Зинченко, Ю.П. Гуманитарное знание и образовательная среда XXI века: смена парадигм / Ю.П. Зинченко // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. – 2019. – № 4(104). – С. 11-22
4. Магомедов, М.П. Декоративно-прикладное искусство как средство формирования творческой активности студентов / М.П. Магомедов, А.С. Саидова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 183-185
5. Малышева, О.Л. Профессиональный имидж современного преподавателя высшей школы / О.Л. Малышева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2021. – Т. 21. – Вып. 4. – С. 407-412
6. Моисеева, Т.В. Высшее образование как фактор социального, гражданского и профессионального становления личности / Т.В. Моисеева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 25-29
7. Пак, Л.Г. Социализация как значимый регулятив формирования социально-профессиональной ответственности студента вуза / Л.Г. Пак // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 65-3. – С. 91-94
8. Подведены итоги конкурса «Юность. Творчество. Инновации»: сайт. – 2021. – URL: [http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news\\_id=2495](http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news_id=2495) (дата обращения: 01.07.2023)
9. Университет на выставке-ярмарке «Ладья. Сезон 2020-2021»: сайт. – 2021. – URL: [http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news\\_id=2368](http://www.art-gzhel.ru/?param=infa&sub=news&news_id=2368) (дата обращения: 01.07.2023)
10. Шевченко, Г.И. Педагогическая интеграция в условиях сетевого образовательного сообщества / Г.И. Шевченко, С.Ю. Брынза, А.А. Рыбакова // КАНТ. – 2018. – № 4(29). – С. 105-110
11. Щуринова, И.А. Проектирование и организация внеаудиторной работы студентов по педагогике как фактор развития профессиональных компетенций будущих учителей / И.А. Щуринова // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода. Межвузовский сборник научных трудов. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – С. 156-171

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и экономики Магомедалиева Муминат Рабазановна**

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

**старший преподаватель кафедры пропедевтики**

**внутренних болезней Борлакова Фатима Аубекировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск);

**кандидат физико-математических наук, доцент кафедры**

**информационного права и информатики Пирметова Саида Ямудиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

### **ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие образовательного ресурса, электронного курса, а также рассматривается их внедрение в образовательный процесс вуза. Предоставляются разъяснения в отношении составляющих компонентов образовательных платформ и электронных курсов. Выявляется возможность использования данных инструментов в педагогической деятельности с учетом профильных стандартов и законодательства. Предоставлен перечень наиболее распространенных образовательных ресурсов и раскрыт их функционал с точки зрения педагогических ожиданий. Приведены примеры комбинирования образовательных ресурсов для педагогов ведущих вузов Республики Дагестан и Карачаево-Черкесской Республики. Определены подходы к образовательным ресурсам с точки зрения возможностей расширения учебного процесса в рамках педагогического плана.

*Ключевые слова:* образовательные ресурсы, студент, педагог, образовательная организация, цифровое пространство, электронный курс.

*Annotation.* The article reveals the concept of an educational resource, an electronic course, and also considers their implementation in the educational process of the university. Clarifications are provided regarding the components of educational platforms and e-courses. The possibility of using these tools in pedagogical activity, taking into account the relevant standards and legislation, is revealed. A list of the most common educational resources is provided and their functionality from the point of view of pedagogical expectations is disclosed. Examples of combining educational resources for teachers of leading universities of the Republic of Dagestan and the Karachay-Cherkess Republic are given. The approaches to educational resources from the point of view of the possibilities of expanding the educational process within the framework of the pedagogical plan are determined.

*Key words:* educational resources, student, teacher, educational organization, digital space, electronic course.

**Введение.** Образовательное пространство утратило понятие необходимости проведения аудиторных занятий, так как цифровое пространство существенно расширило понятие обучающего процесса. Вместо опасений, что сеть интернет заменит процесс получения образования в профильных организациях, стало складываться ситуация при которой цифровое пространство оказалось полезным аспектом в образовательном процессе.

Преимущественно данная тенденция сформировалась по причине функционала существующих образовательных ресурсов. Под которыми подразумеваются инструменты и облачные решения, а также серверные хранилища для размещения и распространения электронных курсов любого формата. Обозначенный функционал представляет значительную ценность для педагога, который ориентируется на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования, профильное законодательство и методические указания [9].

Электронные курсы могут, как расширять содержательную составляющую дисциплин педагога, так и экономить ресурсы педагога при необходимости выстраивания приоритетности тематических направлений в процессе обучения студентов вуза.

Распространенность применения обозначенных электронных ресурсов определяет актуальность настоящего исследования, целью которого является выявление возможностей комбинирования образовательных ресурсов и достижения приоритетных компетенций в отношении студентов вуза [8].

Если рассматривать научный аспект изучения данной темы, то следует отметить чрезвычайную заинтересованность ученых, педагогов и специалистов в сфере информационных технологий в фундаментальном изучении определенных образовательных ресурсов. Данная тенденция объясняется способностью различных образовательных ресурсов удовлетворять педагогические ожидания, в том числе тематической направленности. К примеру, М.В. Ядровская и М.В. Поркшеян отмечают высокую ценность образовательных ресурсов при обработке результатов контрольных мероприятий. По их мнению, исследуемые инструменты могут помочь педагогу осуществить анализ углубленного характера, что неминуемо влияет на целостную образовательную систему [10, С. 4].

Педагог М.С. Ивинская рассматривает электронные ресурсы с точки зрения особой образовательной среды, которая подразумевает обособленную инфраструктуру, соответствующие педагогические подходы и принципиально иную методологию обучения студентов вуза в рамках профиля [3, С. 218].

Ученый-педагог Н.М. Виштак считает, что результативность образовательных ресурсов может быть как корректным, так и некорректным с точки зрения анализа. Для объективности оценки степени влияния данных инструментов на образовательный процесс студентов необходимо осуществлять путем перманентного наблюдения, устного опроса и письменного анкетирования, как среди педагогического состава, так и среди студенческого сообщества [2, С.98]. Педагоги Г.Г. Исаева, О.М. Зияудинова и М.Р. Магомедалиева рассматривают образовательные ресурсы с точки зрения тенденций развития цифровой среды в аспекте глобальных изменений [4, С. 445].

Стоит отметить, что электронные ресурсы состоят из материалов текстового и графического характера и направлены на освоение слушателем или студентом определенного кластера знаний. Такие курсы могут быть посвящены как отдельному отрезку времени, так и узконаправленному общественному явлению, при этом структурные компоненты для всех электронных курсов преимущественно идентичны. В частности, в обязательном порядке в рамках электронного курса предусмотрен теоретический аспект, справочный материал и формы контроля пройденных этапов цифрового обучения. В качестве опциональной составляющей педагогом или организатором электронного курса могут быть предусмотрены виды распространения информации, степень углубления в тему, выбор наглядного материала и форма поощрения за успешное прохождение электронного курса.

Стоит отметить, что обозначенные обучающие мероприятия являются лишь отдельным компонентом многих образовательных ресурсов, которые также могут предоставлять возможность для проведения лекционных и семинарских занятий в режиме реального времени на усмотрение педагога. Несмотря на существующие разнообразные компоненты образовательных ресурсов, электронные курсы по причине своей содержательности, понятной структуры и емкости для многих педагогов особенно приоритетны.

Каждый образовательный ресурс зачастую содержит множество электронных курсов, подразделенных на отрасли, возраст потенциальной аудитории, продолжительность и определенные условия предоставления доступа.

**Изложение основного материала статьи.** В контексте существующих образовательных ресурсов в российском сегменте следует отметить выраженное разнообразие обозначенных инструментов, как по направлениям, так и по функционалу. Некоторые образовательные ресурсы допускают загрузку курсов педагогами или коллективом педагогов отдельного учебного заведения. Зачастую данной возможностью пользуются педагоги для распространения или популяризации собственных тематических курсов или отдельных аспектов дисциплин. При этом цели могут быть разными, в зависимости от степени доступа к указанным материалам со стороны пользователей. Данные курсы педагоги загружают на специальных платформах, предназначенных для прохождения обучения пользователями в дистанционном формате. В некоторых случаях прохождение данного обучения предполагает выполнения текущих тестовых заданий и иных форм контрольных мероприятий, которые по итогам предполагают получение подтверждающего документа или зачет баллов в рамках экзаменационного периода в образовательной организации.

Педагог может предусмотреть открытый доступ к своему курсу, в том числе для студентов вуза, на некоммерческой основе. Существует также другой формат использования образовательных ресурсов в информационном пространстве, при котором доступ к курсу на некоммерческой основе предоставляется исключительно студентам вуза, однако, другие желающие могут также пройти обозначенный курс на коммерческой основе. Таким образом, распространение и популяризация электронного курса посредством образовательных платформ не противоречит профильным стандартам и образовательному законодательству, так как распространение учебных материалов возможно в удобной для педагога форме.

Кроме того, ввиду обширной содержательной составляющей программ, которые предусмотрены для некоторых дисциплин технического и иного характера, обозначенные образовательные ресурсы выполняют роль результативного вспомогательного компонента. Педагог при необходимости может отнести некоторые фундаментальные темы дисциплины к отдельным электронным курсам, так как их изучение требует углубленного самостоятельного освоения студентами, или тематика достаточно узконаправлена.

В настоящее время в российском образовательном сегменте существует более 30 специальных платформ или систем, которые позволяют студентам вуза пройти обучение в дистанционном формате, а педагогам, соответственно, – загрузить на сервер данных платформ содержательную часть определенного курса. В частности, профильными ведомствами приветствуется участие педагогов в проекте «Открытое образование», который включает различные тематические и отраслевые курсы от авторитетных вузов Российской Федерации, в том числе региональных.

Некоторые платформы образовательных ресурсов созданы по инициативе коммерческих организаций, однако их функционал преимущественно соответствует педагогическим ожиданиям и ряду компетенций в отношении студентов. К ним относятся, такие образовательные ресурсы, как: Coursera, Stepik, «Лекториум» и др. Стоит отметить, что вузы также создают собственные образовательные ресурсы, которые существенно дополняют их научный потенциал и открывают широкие возможности, в том числе для студентов других вузов. К ним относятся: платформа Санкт-Петербургского государственного университета, платформа программы дополнительного профессионального образования НИУ «Высшая школа экономики» и платформа Teach-in, принадлежащая научно-педагогическому сообществу МГУ им. М.В. Ломоносова [1].

Существующие педагогические возможности в сфере информационных технологий могут создавать дополнительные образовательные ресурсы для: Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ДГПУ»), Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (ФГБОУ ВО «СКГА») и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ДГУ») [5], [6], [7]. При этом каждый упомянутый вуз может применять имеющиеся образовательные платформы в той комбинации, которая отвечает достижению искомым компетенций и соответственно профилю подготовки. Несмотря на достаточно небольшое количество образовательных ресурсов как российского, так и зарубежного происхождения, их наличие в настоящее время в целом достаточно для организации качественного образовательного процесса.

Так как законодательно отсутствуют какие-либо ограничения в отношении применения педагогом определенных образовательных пространств, то главенствующим является критерий качественной структуры содержательной составляющих электронных тематических курсов.

В частности, педагоги ФГБОУ ВО «ДГУ», исходя из профиля вуза и разносторонней профессиональной подготовки, могут воспользоваться функциями и потенциалом таких платформ, как: Coursera (для размещения лекционных занятий и предоставления доступа студентам вуза в рамках различных направлений подготовки), Stepik (для размещения электронных курсов, в особенности посвященных изучению иностранных языков и технических наук), «Лекторий» (для размещения углубленных тематических курсов в рамках математических дисциплин и других направлений технического характера) и «Универсариум» (для размещения курсов, потенциально интересных широкой аудитории, а также абитуриентам вуза).

Педагоги ФГБОУ ВО «ДГПУ» могут воспользоваться возможностями и функционалом: проекта «Академия Пушкинского», который позволяет распространять курсы культурологического направления, платформой Udemu (для размещения курсов в формате образовательного видео в качестве дополнительного педагогического компонента), а также ресурсами проекта «Открытое образование» (для углубления знаний в рамках дисциплин педагогической направленности и осуществления контрольных мероприятий в дистанционном формате).

Так как профили подготовки ФГБОУ ВО «СКГА» затрагивают сферу юриспруденции и медицины, то комбинирование образовательных ресурсов должно нести прикладной характер. К примеру, для достижения компетенций педагогами указанной образовательной организации целесообразно воспользоваться функционалом проекта Coursera, Stepik, платформы «Открытое образование», а также образовательного ресурса «ПостНаука», который направлен на просвещение аудитории в рамках широкого профиля направлений, затрагивающих отдельные аспекты медицинской и юридической профессиональной деятельности.

Следует отметить, предложенные комбинации образовательных ресурсов носят рекомендательный характер, так как каждый педагог вправе прибегать к возможностям тех инструментов, которые в наибольшей степени соответствуют его педагогическим целям. Однако в настоящей статье представлен принцип комбинирования образовательных ресурсов, который основывается на определении критерия профиля вуза и основных направлений подготовки студентов. При комбинировании образовательных ресурсов для ФГБОУ ВО «ДГПУ», ФГБОУ ВО «СКГА» и ФГБОУ ВО «ДГУ» учитывался тематический аспект исследуемых инструментов, однако предложенные комбинации могут быть дополнены с учетом профиля подготовки определенных студентов, продолжительности предполагаемых электронных курсов и имеющегося функционала на соответствующих платформах.

Таким образом, комбинирование образовательных ресурсов в рамках обучения студентов вуза предоставляет дополнительные широкие возможности образовательного и научного характера. Образовательные платформы в качестве компонента позволяют студентам вуза получить прикладные знания и в некоторых случаях зачесть пройденные этапы контрольных мероприятий в собственном образовательном учреждении, что в значительной степени стимулирует их к познанию окружающей действительности. В педагогическом аспекте образовательные ресурсы в цифровом пространстве существенно экономят академические часы и в тоже время дополняют структурную составляющую образовательных программ, что ранее для педагога ввиду строгих временных рамок – не представлялось возможным. Таким образом, цифровые образовательные ресурсы, способствуя достижению главенствующих компетенций, способны существенно расширить объем курса в рамках дисциплины в целом.

**Выводы.** Таким образом, потенциал образовательных ресурсов в информационно-технологичном пространстве достаточно широк и доступен для образовательных организаций, как на коммерческой, так и на некоммерческой основе. Хотя многие исследования фокусируются в отношении ограниченного количества платформ, соответствующих педагогическим ожиданиям, существующие стандарты не ограничивают педагога в применении им образовательных инструментов. Функционал современных образовательных ресурсов адаптирован под различные запросы педагогов и образовательных организаций, что позволяет в некоторых случаях заменять традиционные формы лекционных занятий на обучение в рамках данных платформ при условии, если педагог ориентируется преимущественно на собственные электронные курсы. В педагогическом смысле, имеющиеся ресурсы позволяют достигать различных компетенций в зависимости от конкретных целей педагога или профиля подготовки. Ценность образовательных ресурсов в цифровом пространстве также в том, что они позволяют проводить контрольные и экзаменационные мероприятия, обеспечивая объективность предоставляемых слушателями или студентами письменных ответов. Комбинирование образовательных ресурсов позволяет каждому вузу структурировать процесс образования с учетом приоритетных компетенций и внешних факторов, способствующих распространению цифровых инструментов в образовании.

#### Литература:

1. Банк образовательных ресурсов // Педсоюз: [сайт], 2023. – URL: <https://xn--d1abhlac0bg.xn--p1ai/resources?ysclid=lm4oy7is9658536601> (дата обращения: 07.06.2023)
2. Виштак, Н.М. Об оценке эффективности использования электронных образовательных ресурсов / Н.М. Виштак // Гаудеамус. – 2013. – №2 (22). – С. 97-100
3. Ивинская, М.С. Педагогический потенциал электронных курсов и электронной образовательной среды в вузе / М.С. Ивинская // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 3 (24). – С. 217-223
4. Исаева, Г.Г. Использование интерактивных методов в условиях цифровой среды / Г.Г. Исаева, О.М. Зияудинова, М.Р. Магомедалиева // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: материалы XIV Международно-практической конференции. – Москва: 2022. – С. 443-446
5. Официальный сайт Дагестанского государственного педагогического университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dsru.ru/> (дата обращения: 06.06.2023)
6. Официальный сайт Дагестанского государственного университета: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=lm4mn7lm8621301317> (дата обращения: 06.06.2023)
7. Официальный сайт Северо-Кавказской государственной академии: сайт. – 2023. – URL: <https://ncsa.ru/> (дата обращения: 06.06.2023)
8. Структура цифровых компетенций // Учет цифровых технологий в профессиональных стандартах: [сайт], 2023. – URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/upload/medialibrary/ff9/12.11.2020.pdf> (дата обращения: 05.06.2023)
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Официальный портал компании «КонсультантПлюс»: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=liktcjsygb459200367> (дата обращения: 06.06.2023)
10. Ядровская, М.В. О применении электронных курсов в обучении / М.В. Ядровская, М.В. Поркшеян // Образовательные технологии и общество. – 2019. – №3. – С. 3-15



УДК 378

аспирант Марков Денис Сергеевич

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филimonюк Людмила Андреевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Литвинова Елена Робертовна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Аннотация.* Профессионализм в работе специалиста был и остается важнейшим показателем его конкурентоспособности в современных условиях. Его развитие определяется как внешними (производственными, социальными и т.д.) требованиями так и внутренними – стремлением специалиста к непрерывному саморазвитию и самореализации. Исследования проведенные на базе ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» показали, наличие синдрома профессионального(эмоционального) выгорания уже у студентов-выпускников (что связано с постоянными страхами – «я – не нужен», «я не конкурентоспособен» и т.д.). В рамках статьи определены педагогические аспекты развития профессионального выгорания, предпринята попытка анализа эффективности используемых в отечественной профессиональной среде методов его самодиагностики и профилактики. Разработана и начата реализация модели личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов с целью предотвращения развития симптомов профессионального выгорания при осуществлении профессиональной деятельности. Полученные результаты позволили говорить об успешности разработанной модели и позволили обозначить перспективы дальнейшей работы по данной проблеме.

*Ключевые слова:* профессиональное выгорание, педагогические аспекты профилактики, личностно-профессиональное проектирование и моделирование.

*Annotation.* Professionalism in the work of a specialist has been and remains the most important indicator of its competitiveness in modern conditions. Its development is determined by both external (industrial, social, etc.) requirements and internal - the desire of a specialist for continuous self-development and self-realization. Research conducted on the basis of the State Educational Institution "Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute" it has been shown that the syndrome of professional (emotional) burnout is already present in graduate students (which is associated with constant fears – "I am not needed", "I am not competitive", etc.). Within the framework of the article, pedagogical aspects of the development of professional burnout are identified, an attempt is made to analyze the effectiveness of self-diagnosis and prevention methods used in the domestic professional environment. The implementation of a model of personal and professional modeling and design of self-development of future specialists has been developed and started in order to prevent the development of symptoms of professional burnout in the implementation of professional activities. The results obtained allowed us to talk about the success of the developed model and allowed us to identify the prospects for further work on this problem.

*Key words:* professional burnout, pedagogical aspects of prevention, personal and professional design and modeling.

**Введение.** В условиях постоянного роста объема информации, необходимой для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей, повышающихся требований к работнику-профессионалу все большую актуальность принимает проблема профессиональной деформации, одним из проявлений которой является синдром профессионального выгорания.

На сегодняшний день в отечественной практике сложилось два основных подхода к рассмотрению этого негативного явления в профессиональной среде. С позиции первого подхода данное явление определяется как синдром, имеющий определенные проявления и структуру, по которым можно судить о степени его выраженности у специалистов. С позиции второго, профессиональное выгорание – это процесс, имеющий определенные фазы, этапы и законы развития [13, С. 122]. В рамках авторского исследования доминирующим будет второй подход.

Авторы придерживаются точки зрения Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на сущность профессионального выгорания. Исследователи, под профессиональным выгоранием понимают процесс снижения эмоционального, когнитивного и физического состояния, сопровождаемый симптомами утомления и проявляющийся, прежде всего в отстраненности и неудовлетворенности исполнением профессиональных обязанностей [4, С. 15].

Значимость исследования данной проблемы определяется и тем, что она будет оказывать комплексное воздействие на человека как на специалиста и как на личность в целом.

В отечественной литературе изучением психолого-педагогической природы данного явления занимались ряд исследователей. Так М.В. Борисова и Н.П. Анисимова предлагали трехкомпонентную модель последствий синдрома профессионального выгорания, которая проявляется на следующих уровнях [3, С. 212-213]:

- психофизиологический уровень: хроническая усталость, астения, снижение чувствительности и реактивности, расстройство различных систем организма (ЖКТ, дыхания, бессонница и др.), ухудшение внутренней и внешней сенсорной чувствительности;

- эмоциональный уровень: депрессивное состояние (подавленность, пониженный тонус организма), частое переживание негативных эмоций без внешних причин, чувство неполноценности, неосознанное беспокойство и повышенная тревожность, раздражительность, частые нервные срывы;

- поведенческий уровень: снижение энтузиазма, активности в работе, безразличие к результатам деятельности, невыполнение важных задач при заикливании на незначительных мелочах, циничность, отстраненность в отношениях с коллегами, клиентами, руководством, повышение неадекватной критичности, уход от контактов, вспышки агрессии, нетерпимость.

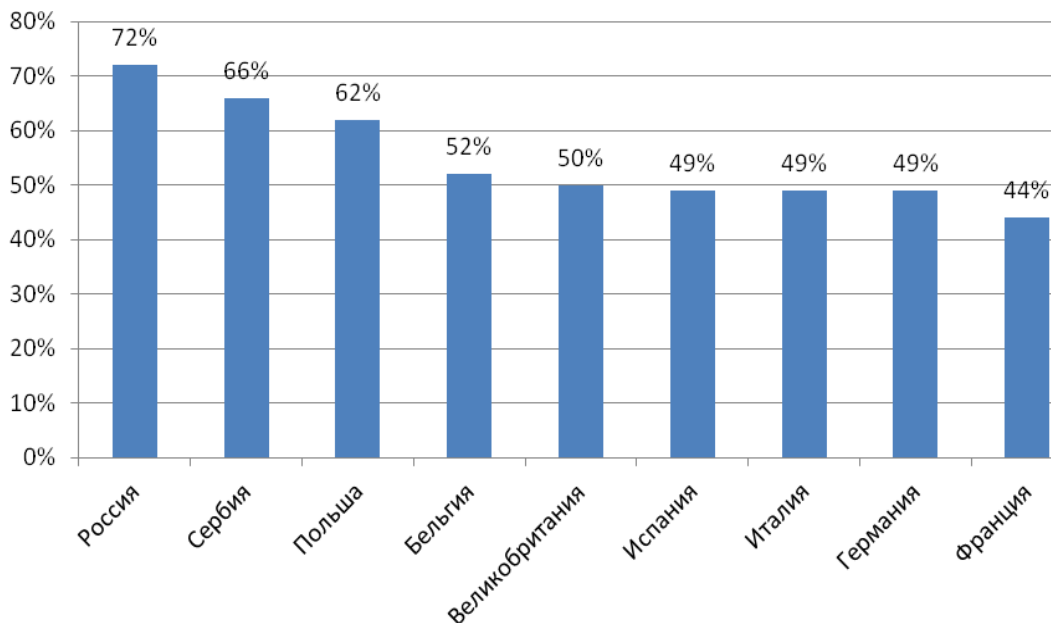
Автором наиболее популярной в отечественной практике фазово-симптоматической системы эмоционального выгорания является В.В. Бойко [2], согласно этой системы профессиональное выгорание негативно сказывается как на профессиональных, так и на личностных качествах человека:

- фаза напряжения: симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств», симптом «неудовлетворенности собой», симптом «загнанности в клетку», симптом «тревоги и депрессии»;

– фаза «резистенции» (сопротивления): симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», симптом «расширения сферы экономии эмоций», симптом «редукции профессиональных обязанностей»;

– фаза «истощения»: симптом «эмоционального дефицита», симптом «эмоциональной отстраненности», симптом «деперсонализации», симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений».

Синдром профессионального выгорания является достаточно серьезной проблемой и в профессиональной среде России. Так, в соответствии с проведенным в 2019 году международной группой фармацевтических компаний «Stada» исследованием, именно наша страна является «лидером» по показателю доли специалистов, имеющих исследуемым синдромом, среди стран Восточной Европы (рисунок 1).



**Рисунок 1. Статистика подверженности специалистов профессиональному выгоранию в странах Восточной Европы (исследования «Stada» за 2019 г.)**

Важность профилактики эмоционального выгорания на этапе профессионального обучения отмечает О.В. Соловьева, утверждая, что «базовой системой, в которой зарождается и развивается выгорание, является система профессионального становления личности» [14, С. 318]. А.В. Балько утверждает, что проблемным и недостаточно развитым в отечественной практике остается вопрос внедрения методов психологической помощи в учебный процесс [1]. Перспективным и, одновременно, достаточно эффективным методом работы с исследуемым синдромом, по мнению Б.А. Гунзуновой, является участие в коррекционных и превентивных программах, направленных на формирование навыков саморегуляции [6, С. 76].

Проведенный анализ «Stada» показал, что 65% российских специалистов не способны установить точные причины своего психо-эмоционального состояния и «демонстрируют невежество в данном вопросе». Так же, согласно результатам исследования «Romir», в отечественной профессиональной среде специалисты используют следующие методы коррекции и нивелирования синдрома эмоционального выгорания, представленные на рисунке 2.



**Рисунок 2. Методы работы специалистов с синдромом профессионального выгорания в России по итогам исследования «Romir»**

Первой педагогической проблемой профилактики и коррекции профессионального выгорания в России является отсутствие системных теоретических знаний и практических умений и навыков по ее организации, что говорит о необходимости акцентировать внимание на важность обучения специалистов для ее решения. Второй педагогической проблемой остается поверхностность, опосредованность изучения процессов саморазвития в системе профессионального образования, в том числе и в рамках предлагаемых подходов к организации коррекционных курсов. В таблице 1 представлены примеры предлагаемых направлений обучения специалистов (в частности педагогов) навыкам профилактики синдрома профессионального выгорания.

Таблица 1

**Подходы к определению необходимых элементов и методик обучения специалистов для коррекции и нивелирования синдрома профессионального выгорания**

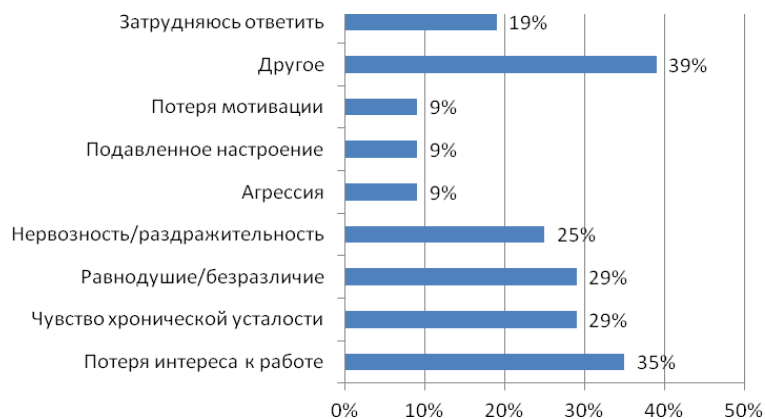
<b>Автор</b>	<b>Педагогическое направление профилактики синдрома</b>
Соболь В.В. [13]	Ориентация на повышение компетенций в сфере сохранения здоровья и здоровьесберегающих технологий за счет приобретения содержательный и методологических знаний.
Балыко А.В. [1]	Включение в систему образования процессов формирования навыков психологической помощи, в частности, овладения навыками релаксации.
Соловьева О.В. [14]	Овладение способами экономного потребления эмоциональных и физиологических ресурсов человека.
Пичужкина Д.Ю. [9]	Обучение навыкам медитации, дыхательных упражнений, поиск хобби, организация правильного питания и режима сна, организация рабочего дня и отношений с коллективом.
Гунзунова Б.А. [6]	Обучение умениям эмоциональной саморегуляции для овладения навыками управления стрессом.
Конопкин О.А. [8]	Овладение умениями осознанной саморегуляции человека, представляющей собой овладение новыми видами деятельности при активном целеполагании и организации условий для их реализации.
Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. [4]	Овладение психотехниками саморегуляции: переключением внимания, управлением психосоматическими факторами (речь, дыхание, телесное напряжение), репродукцию позитивных образов, целеполагание, самовнушение.

Третьякова В.С. указывает на отсутствие в отечественной исследовательской среде единой концепции относительно природы, механизмов возникновения, структуры и, соответственно, механизмов эффективной профилактики данного негативного явления [15, С. 71].

Если рассматривать саму причинную сущность профессионального выгорания, то наблюдается некоторая однородность подходов в данном вопросе. Так, В.С. Третьякова определяет, что данный синдром является результатом внутреннего конфликта человека с действительностью, которую трудно изменить, в ходе которого человек тратит свои эмоциональные и физиологические ресурсы на борьбу с возникающими от данного конфликта проблемами [15, С. 73].

Следующей педагогической проблемой, связанной со всем вышесказанным, является ориентация многих отечественных исследователей при анализе причин и способов коррекции и профилактики профессионального выгорания на так называемый «внешний локус контроля». С.Н. Пак определяет, что существует прямая связь между используемым локусом контроля при развитии, в том числе и обучении человека, и тенденциями к росту противоречивости внутреннего и внешнего мира, приводящего к эмоциональному миру. При реализации внутреннего локуса контроля человек интерпретирует большинство последствий и событий, как итог выражения своих личностных характеристик (моделей поведения, целеполагания, характера и т.п., в то время как при внешнем локусе контроля ответственность за события отводится внешним факторам [11, С. 93]. И.А. Курапова так же отмечает, что, не смотря на то, что в отечественных исследованиях показана существенная роль личности в развитии выгорания, тем не менее, в них отмечается большая эффективность и экономичность именно организационно-ориентированного подхода, основанного на создании условий, обеспечивающих более комфортную адаптацию и профессиональную деятельность и имеющую меньшее количество стрессогенных факторов [9, С. 75]. Исследователь выдвигает предположение, что данная особенность отечественной практики борьбы с профессиональным выгоранием заключается в том, что организационные, статусно-ролевые факторы относительно легче минимизировать, чем личностные детерминанты. Индивидуализация подхода к личностно-ориентированной профилактике является тем самым сложным моментом, затрудняющим методическое и методологическое развитие практики борьбы с профессиональным выгоранием и обучения ей ещё на этапе профессионального образования.

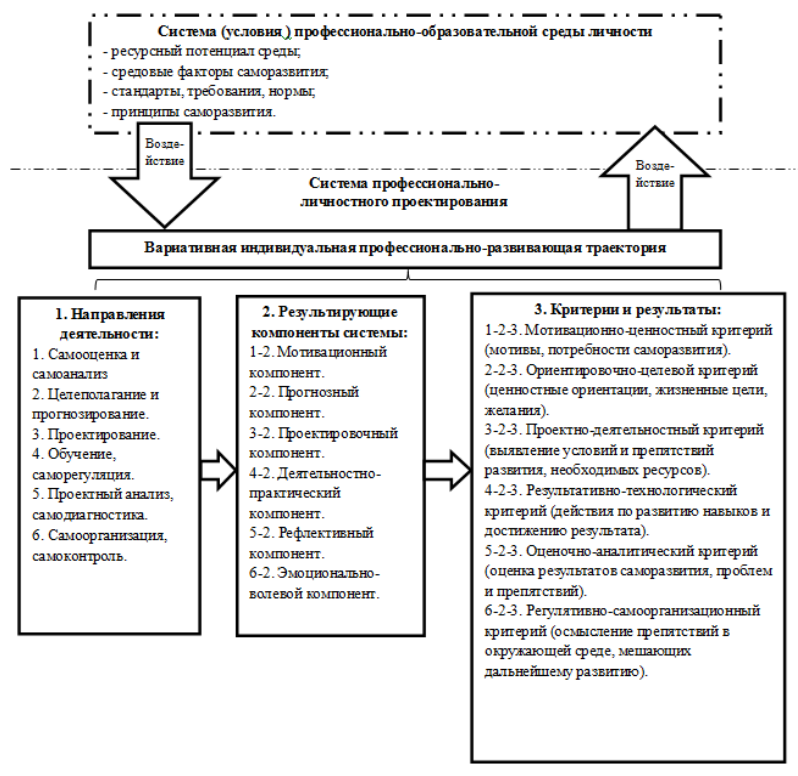
Тем не менее, если рассмотреть результаты исследования рекрутингового агентства «SuperJob», проведенного в 2022 году, то основными симптомами эмоционального (профессионального) выгорания среди россиян остаются именно аксиологические симптомы (рисунок 3).



**Рисунок 3. Анализ симптомов эмоционального (профессионального) выгорания среди россиян по итогам исследования «SuperJob» в 2022 г.**

Соответственно, основными симптомами остаются чувства равнодушия и безразличия, а также потеря интереса к работе, свидетельствующие о наличии аксиологических проблем у человека. При этом потеря мотивации проявляется лишь в 9%, предположительно, из-за развитой системы внешней мотивации улучшением условий труда, повышением заработной платы и иными способами. Данную позицию поддерживает и Д.С. Гринберг, который утверждал, что высокая оплата труда и хорошие условия труда еще не являются гарантом удовлетворенности работой, поскольку существуют еще и мотивационные факторы (объем положительно оцененной работы, сложность заданий и т.п.) [5].

Так же следует обратить внимание на еще один немаловажный момент недостаточности применяемого в отечественной практике преимущественно организационно-ориентационного подхода к изучению профилактики профессионального выгорания. Если учесть, что профессиональное выгорание является результатом противоречий между внутренней и внешней средой человека, то есть низкого уровня его адаптации к профессиональной среде, то с ростом опыта работы и его продолжительности риск профессионального выгорания возрастает. Тем не менее, согласно результатам проведенных исследований ТАСС, 68% работодателей считают, что наибольшей группой риска эмоционального выгорания обладают специалисты с опытом работы от 3 до 6 лет. Соответственно, данную статистику затруднительно назвать нарушениями в адаптации на рабочем месте, свойственными молодым специалистам. К. Маслач так же отмечала данную закономерность у молодых работников, однако со стажем работы 2-4 года [10]. Авторами разработана модель личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов, которая должна лечь в основу дальнейших исследований по профилактике и коррективке синдрома эмоционального выгорания и, далее разработке и внедрении курсов дополнительного профессионального образования (рис4). Модель была реализована на базе Экономического факультета ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» в 2022-2023 учебном году.



**Рисунок 4. Модель личностно-профессионального моделирования и проектирования саморазвития будущих специалистов**

На основании всего вышесказанного, можно выделить следующие актуальные педагогические аспекты развития отечественной практики профилактики педагогического выгорания:

- внедрение в образовательные предметные программы дисциплины «Психология», «Педагогическая психология», «Педагогика» в ВУЗах и средних профессиональных учебных заведениях раздела, посвященного профессиональному выгоранию, его причинам, воздействующих факторах и используемых в отечественной среде методах диагностики;
- повышение интереса к исследованиям профессионального выгорания с точки зрения личностно-ориентированного, а не организационно-ориентированного подхода с изучением особенностей коррекции личностных ориентиров;
- разработка метасистемного подхода к профессионально-личностному моделированию и проектированию, обучение в рамках профессионального образования основам самоанализа, самооценки, целеполагания, поиска и формирования ценностных (в том числе и профессионально-ценностных) ориентиров и их актуализации самими студентами, навыков профессионального и личностного проектирования развития, самовоспитания.

В основе первой рекомендации лежит предложение популяризации широко используемых в отечественной практике методов самодиагностики, таких как:

- введение раздела «Профессиональное выгорание» с изучением причин, факторов, воздействующих на развитие выгорания, особенно на направлениях профессиональной подготовки, имеющих наибольшую тенденцию к развитию эмоционального выгорания среди специалистов (социальные и социально-экономические направления специальностей);
- введение в раздел самостоятельного изучения и практической апробации методик диагностики профессионального выгорания Н.Е. Водопьяновой [2, С. 48], В.В. Бойко [4, С. 80] с использованием Интернет-медиа ресурсов, в которых данные методики доступны в онлайн-режиме и рассчитывают результаты автоматически;
- изучение в рамках раздела «познавательной, эмоциональной, волевой мотивационной сферы человека», обучение целеполаганию и основам конструирования личностных профессионально-ценностных ориентаций (с возможностью самостоятельного изучения студентами методик аутогенной тренировки, саморегуляции, процессов самопознания и самоанализа и др.).

#### **Литература:**

1. Балько, А.В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А.В. Балько // Психология: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – С. 34-39. [Электронный ресурс] // URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/35/2704/>
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2014. – 105 с.
3. Борисова, М.В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М.В. Борисова, Н.П. Анисимова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №2. – С. 212-215
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, – 2013. – 336 с.
5. Гринберг, Д.С. Управление стрессом. 7-е издание. Серия «Мастера психологии». Перевели с английского Л. Гительман, М. Потапова. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
6. Гунзунова, Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов / Б.А. Гунзунова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №2. – С. 76-79
7. Дикая, Л.Г. Личный потенциал и эмоциональное выгорание педагога / Л.Г. Дикая // Южно-российский журнал социальных наук. – 2012. – № 5. – С. 68-74
8. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135
9. Курапова, И.А. Преодоление профессионального выгорания субъекта труда: проблемы и подходы / И.А. Курапова // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – №4. – С. 74-78
10. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. – СПб.: Питер, 2001.
11. Пак, С.Н. Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов / С.Н. Пак // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №6. – С. 87.
12. Пичужкина, Д.Ю. Проблема профессионального самовыгорания в разных странах / Д.Ю. Пичужкина // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования – 2019. – №7 (41). – С. 157-161
13. Соболев, В.В. Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / В.В. Соболев // Символ науки. – 2019. – №1. – С. 121-124
14. Соловьева, О.В. Особенности синдрома профессионального выгорания в педагогической среде / О.В. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3. – С. 318-320
15. Третьякова, В.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде / В.С. Третьякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – №2. – С. 71-85
16. Ушаков, А.А. Вариативность личностно-профессионального саморазвития педагога в интегративной образовательной среде / А.А. Ушаков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – №2. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/21DMN216.pdf>
17. Щеглова, Г.С. Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов школы / Г.С. Щеглова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 8. – С. 56-60

УДК 377

**доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**аспирант Чернов Денис Сергеевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**магистрант Ураков Андрей Анатольевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются производственно-педагогические условия, предоставляющие возможность обучающимся изучить технику и технологию современного производства, систему организации труда, овладеть методами работы квалифицированных рабочих производства. В производственных условиях обучающиеся накапливают практический опыт осуществлять технологических процессов, выполнения производственных заданий. В организации практического обучения в производственных условиях учитываются методические, организационно-технические возможности, экономическая целесообразность использования того или другого оборудования и осуществление сложных технологических процессов.

*Ключевые слова:* практическая подготовка, производство, профессиональное образование, производственно-педагогические условия, мастер производственного обучения.

*Annotation.* The article discusses the production conditions that provide students with the opportunity to study the technique and technology of modern production, the system of labor organization, to master the methods of work of skilled production workers. In production conditions, students gain practical experience in conducting technological processes, performing production tasks. In the organization of practical training in production conditions, methodological, organizational and technical capabilities, economic feasibility of using one or another equipment and the implementation of complex technological processes are taken into account.

*Key words:* practical training, production, vocational education, industrial and pedagogical conditions, master of industrial training.

**Введение.** Практическая подготовка в производственных условиях – организационная форма профессионального обучения под непосредственным руководством квалифицированных рабочих и специалистов, при активном включении обучающихся в трудовой процесс.

Обучающиеся в реальных условиях производства получают необходимую квалификацию и готовятся к самостоятельной работе. Коллектив рабочих и специалистов предприятия предоставляют необходимые условия для трудового воспитания, воспитания классового самосознания.

Таким образом, целью данной статьи является выявление производственно-педагогических условий организации практической подготовки обучающихся на предприятии.

**Изложение основного материала статьи.** Производственные условия предоставляют возможность обучающимся изучить технику и технологию современного производства, систему организации труда, овладеть методами работы квалифицированных рабочих производства.

Выделяют три формы обучения обучающихся в производственных условиях:

- как основа профессионального образования, где происходит овладение основными профессиональными компетенциями и поведением в трудовом коллективе;
- как специализация по профессии, где происходит овладение профессиональными компетенциями в различных трудовых коллективах, обеспечивая тем самым профессиональную мобильность обучающихся;
- как начало работы по специальности, где происходит овладение всеми необходимыми трудовыми функциями, достижение устойчивой производительности труда.

Научно-технический процесс предъявляет все больше требований к подготовке обучающихся к обучению в трудовом коллективе. Предыдущие этапы в учебных мастерских, на учебно-производственных условиях и в лабораториях также должны соответствовать высоким требованиям.

Мастер производственного обучения в трудовом коллективе осуществляет подготовку и организацию процесса обучения, сотрудничество с членами коллектива, педагогическое руководство наставниками обучающихся.

Многообразие и сложность учебно-производственных задач требуют от мастеров производственного обучения ответственного подхода к организации работы с группой и руководство каждым обучающимся. Мастер должен грамотно определять содержание и формы организации учебной работы, применять наиболее целесообразные методы и приемы обучения.

При обучении на производстве создаются благоприятные возможности для развития у обучающихся профессиональной самостоятельности. Чтобы успешно работать в условиях современного сложного производства, квалифицированному рабочему недостаточно профессиональных действий по выполнению производственных операций. Необходимо владеть профессиональными компетенциями, необходимыми для сознательного и целесообразного решения в процессе трудовой деятельности производственных задач. Обучающиеся должны научиться выбирать наиболее рациональные трудовые действия, определять их состав и последовательность в соответствии с поставленной задачей, конкретными условиями и имеющимися средствами, выполнять необходимые действия. Профессиональная самостоятельность предполагает осуществление рабочими планирование контроля и корректировки трудовой деятельности.

С этой целью мастера производственного обучения постоянно изменяют содержание, формы и методы инструктажа обучающихся с учетом особенностей выполняемых ими работ, формируют умения использовать технические знания при выполнении производственных заданий, развивают профессиональную память и самостоятельность мышления, создают условия, требующие устойчивости и умения выполнять работу при наличии затруднений.

В производственных условиях обучающиеся накапливают практический опыт ведения технологических процессов, выполнения производственных заданий.

Для организации практического обучения в производственных условиях необходимо провести следующую подготовительную работу:

- передача необходимых материалов;

- контроль за выполнением производственных заданий;
- руководство обучающимися при выполнении домашних заданий, контроль и оценка их;
- анализ результатов обучения и воспитания, их причин и условий;
- изучение производственного процесса и форм организации труда;
- анализ современного оборудования, на котором эффективнее можно организовывать практическое обучение;
- определение системы производственных работ в соответствии с учебной программой;
- определение содержания и последовательности практического обучения на производстве;
- организация рабочего места для обучающихся.

Важнейшая задача подготовки для мастера производственного обучения – конкретизировать цели и содержание учебного плана и программы, определить основные пути обучения с учетом производственных требований.

*Определение конкретных целей обучения.*

Постановка конкретных целей необходима для определения формируемых знаний и умений. При этом следует учитывать уровень подготовки обучающихся, производственные условия, цели формирования необходимых позиций, убеждений, поведения, учебных и трудовых успехов обучающихся.

*Определение трудовых заданий.*

Для определения трудовых заданий следует разработать содержание, его дидактическую, методологическую, технико-экономическую структуру. Обучающимся предлагаются постепенно усложняющиеся трудовые задания с повышенной степенью ответственности, трудности и новизны.

Определение дидактико-методической структуры процессу обучения.

Методика обучения связана с целями и содержанием обучения и включает формы и методы, организация и средства обучения.

*Разработка планов-графиков работы обучающихся.*

Высокое качество обучения требует работы обучающихся в различных местах. Это отражается в планах-графиках обучения. В них определяется:

- рабочее место каждого обучающегося на определенный промежуток времени;
- продолжительность обучения обучающихся в определенном количестве и на определенном рабочем месте;
- последовательность прохождения обучения и сроки перестановки для каждого обучающихся и всей группы.

Основой плана-графика служат требования учебного плана, согласованность с производственными планами. В них учитывается степень трудности работ, процесс изготовления продукции, будущее рабочее место.

*Учебные поручения рабочим-наставникам.*

Мастер производственного обучения должен разрабатывать учебные поручения рабочим-наставником.

Учебные поручения содержат имя наставника, рабочее место; время, отведенное на обучение; цель обучения; знания и умения, которые необходимо усвоить; указания по методике обучения и воспитания, литературы.

*Организация обучения.*

Условия обучения в трудовых коллективах различны. Поэтому необходимо соблюдать единые правила работы обучающихся и мастера производственного обучения.

Мастер производственного обучения обеспечивает руководство одной или нескольких групп обучающихся в определенной области производства или руководство одной группой обучающихся в различных областях производства.

*Подготовка обучающихся и трудовых коллективов.*

Мастер производственного обучения на подготовительном этапе обучения в производственных условиях знакомят обучающихся:

- с целостным процессом обучения в трудовом коллективе на основе учебного плана;
- с охраной труда, здоровья, противопожарной безопасности;
- с рационализацией и организацией труда;
- с отношениями обучающихся с мастером цеха, трудовым коллективом, рабочими-наставниками;
- ввод обучающихся в трудовой коллектив и его общественную жизнь;
- с дидактическими и методическими разработками.

*Ввод обучающихся в трудовой коллектив.*

В производственных условиях следует учитывать воспитательное влияние производственного коллектива, в котором участвуют обучающиеся.

Этот период имеет большое значение для развития нравственных качеств обучающихся, формирование удовлетворенности трудом, уверенности в своих силах.

При введении обучающихся в трудовой коллектив создается доброжелательная атмосфера, обучающиеся узнают о требованиях к качеству продукции, применяемых технологиях, какое место занимает рабочее место и рабочее задание в общем технологическом процессе, какие инструкции безопасности труда надо учитывать, какова экономическая ценность изготовленной продукции и средств производства.

*Включение обучающихся в общественную жизнь трудового коллектива.*

Участие в общественной жизни трудового коллектива означает участие в руководстве, планировании, работе новаторов и реализаторов производства, в мероприятиях и отдыхе. Обучающиеся должны чувствовать, что их точка зрения и предложения воспринимаются в трудовом коллективе.

*Дидактические и методические вопросы.*

Методика и организация обучения обучающихся в производственных условиях включают следующие вопросы:

1. Цели учебно-воспитательной работы реализуются при условии требовательности, самостоятельности и инициативы.

При выборе заданий следует учитывать дидактические требования:

- обеспечение соответствующие технологии, темпу и ритму работы;
- постепенное усложнение производственных заданий, овладение прогрессивными технологиями и организацией труда;
- соответствие уровня производственных заданий уровню развития обучающихся;
- использование новой техники;
- обеспечение сотрудничества обучающихся и трудового коллектива;
- соблюдение положений об охране труда.

2. Обучающиеся должны отрабатывать необходимые профессиональные действия, знать требования к качеству продукции и нормативы квалификационных рабочих.

3. Обучающиеся знакомятся с работой всего трудового коллектива.

4. Оценка качества выполненной работы осуществляется и самими обучающимися, и наставником. Выделяются ошибки при выполнении работы, учет материалов и энергии, определяются затраты времени.

**Выводы.** Таким образом, при организации практического обучения в производственных условиях важно учитывать методические, организационно-технические возможности, экономическую целесообразность использования того или другого оборудования и осуществления сложных технологических процессов.

#### **Литература:**

1. Бирюк, Е.А. Взаимодействие мастера производственного обучения и обучающихся на уроках производственного обучения / Е.А. Бирюк // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 2(32). – С. 135-137. – EDN BQIVHI

2. Камерилова, Г.С. Профессиональный конкурс как значимый ресурс повышения педагогического мастерства / Г.С. Камерилова, И.В. Прохорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3(40). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-1. – EDN UZZFVS

3. Маркова, С.М. Организация практического обучения на учебно-производственных объектах и в тренировочных условиях / С.М. Маркова, С.А. Зиновьева, А.А. Ураков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 235-237. – EDN WLTMMN

4. Маркова, С.М. Дидактические основы содержания практического обучения / С.М. Маркова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 246-249. – EDN LNFLDU

5. Маркова, С.М. Организация производственного обучения в условия учебного производства / С.М. Маркова, Е.А. Уракова, Д.М. Михайленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 162-164. – EDN UJLJK

6. Уракова, Е.А. Роль теоретического и практического обучения в профессиональном образовании / Е.А. Уракова, М.Н. Уракова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 53-55. – EDN FJMVEE

**Педагогика**

**УДК 373.31**

**студентка 3 курса Матвеева Алина Владимировна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

**старший преподаватель Яковлева Саргылана Степановна**

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО**

*Аннотация.* Автор статьи посвятил исследование выявлению факторов, влияющих на процесс адаптации детей в детский сад, а также определению основных показателей этого процесса. В статье отражены результаты наблюдения за адаптационным периодом детей в МБДОУ «центр ребенка – Детский сад №24 «Сардаана» ГО «город Якутск» Республики Саха (Якутия), включающее определение основных показателей адаптации (например, продолжительность адаптационного периода, наличие отклонений в поведении, интенсивность процесса и т.д.), а также факторов, влияющих на этот процесс (например, отношение педагогов к ребенку, наличие родителей на адаптационном периоде, количество детей в группе и т.д.). В результате проведенного исследования было выявлено, что на процесс адаптации детей влияют многие факторы, включая отношение педагогов к ребенку, присутствие родителей, количество детей в группе и т.д. Автор делает вывод о том, что улучшение процесса адаптации зависит от организации комфортных условий для адаптации, повышения квалификации педагогов и участия родителей в процессе адаптации. Необходимо учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка при организации деятельности и контактах в группе. Для успешной адаптации ребенка к условиям ДОО рекомендуется также содействовать семье в процессе приспособления, обеспечивая родителям необходимую информацию и поддержку. Благодаря правильной организации процесса и пониманию особенностей каждого ребенка, можно достичь успешной адаптации и создать благоприятную атмосферу для его развития и общения в коллективе.

*Ключевые слова:* адаптация детей к детскому саду, адаптационный период, ранний возраст, проверка готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение.

*Annotation.* The author of the article devoted the study to identifying the factors influencing the process of adaptation of children to kindergarten, as well as determining the main indicators of this process. The article reflects the results of monitoring the adaptation period of children in Kindergarten №24 "Sardaana" (Yakutsk, republic of Sakha (Yakutia)). The monitoring including the definition of the main indicators of adaptation (for example, the duration of the adaptation period, the presence of deviations in behavior, the intensity of the process, etc.). The author has studied factors affecting the adaptation period (for example, the attitude of teachers to the child, the presence of parents during the adaptation period, the number of children in the group, etc.). The author concludes that the improvement of the adaptation process depends on the organization of comfortable conditions for adaptation, professional development of teachers and parents' participation in the process of adaptation. It is necessary to take into account the individual needs and characteristics of each child when organizing activities and contacts in the group. For the successful adaptation of the child to the conditions of preschool education, the author recommends to assist the family in the process of adaptation, providing parents with the necessary information and support. Thanks to the correct organization of the process and understanding of the characteristics of each child, it is possible to achieve successful adaptation and create a favorable atmosphere for his development and communication in a team.

*Key words:* adaptation of children to kindergarten, adaptation period, early age, checking the readiness of a child's admission to a preschool institution.

**Введение.** При поступлении в детский сад ребенок сталкивается с множеством новых факторов: новое место, новое окружение, новые правила и режим. Именно поэтому освоение режима и правил труднее всего для детей в первые дни пребывания в детском саду.

Правильная адаптация ребенка в детский сад имеет огромное значение для его будущей жизни и учебы. Хорошая адаптация способствует формированию у ребенка чувства уверенности в себе, развитию социальных и эмоциональных навыков, что в дальнейшем поможет ему успешно адаптироваться к жизни и справляться с жизненными трудностями.



Для успешной адаптации дошкольника необходимо учитывать ряд факторов, таких как возраст ребенка, семейная обстановка, наличие у ребенка заболеваний и т.д.

Изучение степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО – это важный аспект педагогической деятельности, который позволяет оценить эффективность организации образовательного процесса и принимать меры для улучшения условий пребывания детей в ДОО.

Целью данной статьи является изучение степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

**Изложение основного материала статьи.** Особый интерес в вопросе изучения степени адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО вызывают труды М.Н. Аксариной, Р.У. Арифудиной, Г.А. Балл, Н.Д. Ватугиной, Т.В. Костяк, К.А. Ламбиной, А.И. Остроуховой, К.Л. Печора, А.С. Русакова, и др.

Адаптация к условиям ДОО – это процесс, в ходе которого ребенок начинает приспосабливаться к новому социокультурному окружению, формирует новые социальные связи, усваивает правила поведения и режим дня, а также осваивает новые знания и навыки [2].

Исследования показывают, что степень адаптации детей к условиям ДОО зависит от многих факторов. Одним из самых важных является возраст ребенка. Дети раннего возраста (1-3 года) чаще проходят через трудный период адаптации, связанный с отсутствием привычной обстановки и разлукой с родителями [3].

Кроме того, степень адаптации зависит от характера взаимодействия с педагогами и другими детьми, а также от качества предоставляемых услуг в ДОО. Наличие опыта взаимодействия с детьми в раннем возрасте, разнообразная игровая деятельность, участие в социальных и культурных мероприятиях – все это может способствовать более легкой адаптации детей и созданию благоприятной обстановки в ДОО [4].

Р.У. Арифудина связывает тяжелую адаптацию со следующими факторами:

- недостаточное количество времени, уделенного ребенку со стороны родителей;
- некоторые стрессовые ситуации в семье, которые могут негативно отразиться на психологическом состоянии ребенка;
- отсутствие поддержки со стороны родителей в процессе адаптации ребенка к условиям ДОО [1].

Все эти факторы также могут привести к трудностям адаптации ребенка в ДОО. Поэтому важно создать условия для развития социальных навыков и коммуникации, проводить игры, которые направлены на развитие навыков совместной деятельности, научить детей договариваться и решать конфликты мирным путем. Также важно поддерживать эмоциональное состояние ребенка и учить его выражать свои эмоции. Все эти меры способствуют более легкой адаптации ребенка в ДОО и созданию положительного опыта общения со сверстниками и учителями.

Также, в результате сложного адаптационного периода, у детей могут возникнуть эмоциональные и поведенческие проблемы, такие как тревожность, боязнь, раздражительность, агрессивность, отсталость в развитии и другие негативные проявления. Поэтому, важно помнить о значимости роли взрослых в этом процессе, а также обеспечивать ребенка поддержкой и пониманием в период его адаптации к новой среде [5].

Некоторые дети могут легче приспосабливаться к новой среде, тогда как у других это может занять больше времени и усилий. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его опыт адаптации будет индивидуальным.

Важно обратить внимание на здоровье и настроение ребенка, чтобы убедиться, что он быстро восстанавливается после болезни и не теряет свою социальную адаптацию [6].

Тяжелая адаптация может протекать в различных формах. Так, у некоторых детей повторные заболевания могут стать частым явлением, приводящим к осложнениям и замедлению прибавки веса. При этом период адаптации может затянуться на более длительный срок. У других детей могут наблюдаться изменения в поведении, которые могут продолжаться до полугода. В обоих случаях важно обратить внимание на здоровье и развитие ребенка, а также на его психоэмоциональное состояние [7].

В зависимости от ситуации и формы тяжелой адаптации могут использоваться различные методы помощи и поддержки ребенка (например, лечение заболеваний, педагогическая или психологическая работа с ребенком и т.д.) [8].

Методики, используемые в эксперименте, включали в себя наблюдение за поведением детей в течение первых недель пребывания в дошкольном учреждении, опрос родителей и педагогов о поведении и эмоциональном состоянии детей, а также тестирование на предмет устойчивости психического состояния и способности к общению со сверстниками.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «центр ребенка – Детский сад №24 «Сардаана» ГО «город Якутск», в группе раннего возраста «Мичээр», где приняли участие 10 детей.

После обработки полученных данных было установлено, что 7 из 10 детей успешно адаптировались к новым условиям и были способны эффективно взаимодействовать со сверстниками и педагогами. Однако трое детей испытывали трудности в приспособлении к новым условиям и нуждались в дополнительной поддержке и помощи сотрудников дошкольного учреждения и родителей.

У воспитанников 001 и 003 наблюдается хорошая речь, понимание инструкций и желание выполнить задание. Они демонстрируют высокий уровень саморегуляции, не проявляют агрессии и не являются объектом агрессии со стороны других детей. Обладают социально-эмоциональной компетентностью, могут проявлять эмпатию к другим людям и помогать им. В целом, воспитанники 001 и 003 являются адаптированными и социализированными детьми.

В то же время у ребенка 001 наблюдаются легкие трудности в настройке на детский сад и расставание с родителями может приводить к кратковременному проявлению отрицательных эмоций. В общении с окружающими также наблюдаются легкие трудности, но общение все же происходит.

Ребенок 002 проявляет более высокий уровень тревожности в период настройки на детский сад и расставания с родителями. Также наблюдаются трудности в индивидуальном общении с взрослыми и детьми, но в групповых занятиях участие принимает и показывает достаточно хорошие результаты.

Оба ребенка нуждаются в помощи взрослых в становлении адаптации в детском саду, однако ребенок 002 требует большей внимательности и терпения взрослых и более индивидуального подхода.

Ребенок со средней степенью адаптации нуждается в более индивидуальном и терпеливом подходе взрослых для становления адаптации в ДОО. У него наблюдается повышенный уровень тревожности, выраженные негативные эмоции при расставании с родителями, трудности в общении с взрослыми и детьми, а также плохой аппетит и нарушения сна. Он нуждается в увеличении времени, которое взрослые могут уделять ему в спокойной и ненапряженной обстановке, в более теплом отношении со стороны воспитателей и в создании индивидуальной программы по адаптации в детском саду. При этом важно увеличить время, которое ребенок проводит в группе, чтобы он начал привыкать к сообществу и участвовать в коллективных занятиях. Важно проводить регулярный мониторинг и корректировать программу по мере необходимости.

В результате эксперимента были получены данные о том, что успешная адаптация детей в ДОО зависит от различных факторов, включая возраст, личные особенности, поддержку со стороны родителей и педагогов, а также организацию

процесса жизнедеятельности в дошкольном учреждении. Эти результаты могут быть использованы для оптимизации деятельности ДОО и улучшения условий пребывания и адаптации детей раннего возраста.

Степень адаптации детей раннего возраста проявляется в следующих показателях:

– формирование основных навыков – самообслуживания, коммуникации, двигательной активности и участия в играх с другими детьми;

– адаптация к новым правилам и режиму дня – осознание регулярности обедов, сна и других форматов вынуждают ребенка подстраиваться к новым условиям проживания;

– осмысленное формирование эмоциональной сферы – осознание себя и своих эмоций, понимание чувств других людей и саморегуляция для достижения эмоциональной стабильности.

Для успешной адаптации ребенка к новым условиям в дошкольном образовательном учреждении рекомендуется провести дополнительные коррекционные мероприятия по следующим направлениям:

– эмоционально-личностное развитие ребенка: проводить игры, направленные на формирование эмоциональной стабильности, развития осознания себя и своих эмоций, а также учить ребенка саморегуляции и пониманию чувств других людей;

– физическое развитие: проводить игры, направленные на развитие двигательных навыков и физических возможностей ребенка, а также обучать правильным навыкам самообслуживания;

– социально-коммуникативное развитие: проводить игры, направленные на формирование социальных навыков и умений, способствующих общению с другими детьми, и учить ребенка организовывать свою игровую деятельность;

– установление режима дня: устанавливать устойчивый режим дня и контролировать прием пищи, сна и других форматов привычек, необходимых для нормального физического и психологического развития.

Такие мероприятия помогут ребенку успешно адаптироваться к дошкольному образовательному учреждению.

**Выводы.** Таким образом, степень адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО зависит от:

– наличия стабильности и предсказуемости в повседневной жизни ребенка;

– уровня адаптации родителей к разлуке с ребенком и к пониманию необходимости посещения ДОО;

– степени подготовленности ребенка к разлуке с родителями и к новому социальному окружению.

Для успешной адаптации детей раннего возраста в ДОО необходимо организовать все условия для создания доверительных и доброжелательных отношений между ребенком и взрослыми. Кроме того, важно соблюдать режим дня, обеспечивать достаточное количество игр и занятий, которые будут интересны, стимулировать и развивать ребенка. Каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода к своей адаптации, поэтому необходимо наблюдать за его поведением и реагировать на изменения, вовремя корректируя процесс адаптации.

#### Литература:

1. Ариффулина, Р.У. Выявление степени адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации / Р.У. Ариффулина, А.В. Мещенко, В.Е. Никишин // Перспективы науки образования. – 2018. – №3.33. – С. 203-210

2. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 57-64

3. Белкина, Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / Л.В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2016. – 236 с.

4. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад / Н.Д. Ватутина. – М.: Просвещение, 2018. – 80 с.

5. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 50 с.

6. Ламбина, К.А. Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО / К.А. Ламбина, В.В. Неволлина // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – №50.7. – С. 28-31

7. Остроухова, А.И. Успешная адаптация. Как ее «измерить»? / А.И. Остроухова // Обруч. – 2018. – № 3. – С. 16-17

8. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 172 с.

Педагогика

#### УДК 373.6

кандидат педагогических наук **Махлеева Людмила Владимировна**

Старооскольский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Старый Оскол)

### ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Присутствие большого количества профессий и специальностей, наличие затруднений в самооценке личностью профессиональных способностей в сопоставлении их с притязаниями профессии делают задачу профессиональной самоидентичности для подрастающих поколений очень сложной. Молодые люди часто не могут определить жизненные стратегии, свое место в жизни и в обществе, жизненную и профессиональную перспективу. Таким образом, чрезвычайно актуальным «представляется изучение становления профессиональной самоидентичности школьников, когда в рамках учебно-профессиональной деятельности складываются познавательные и профессиональные интересы, профессиональные планы, проектируются жизненные стратегии, решается задача выбора профессии. С целью обеспечения комплексного научного обоснованного подхода при работе над статьёй были применены общенаучные методы: анализ, синтез, сравнительный анализ, системный метод. Содержание работы субъектов образовательной деятельности в рамках реализации технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования способствует повышению качества обучения и активности школьников в учебно-познавательном процессе, позволяет повысить учебную мотивацию школьников, развить профессиональные интересы, повысить качество знаний и умений по изучаемой профессии, скорректировать адекватную самооценку, развить умение самостоятельно приобретать новые знания.

*Ключевые слова:* профессиональная самоидентичность, технология становления, дополнительное образование, профессиональное обучение, школьник, самоопределение, программа.

*Annotation.* The presence of a large number of professions and specialties, the presence of difficulties in a person's self-assessment of professional abilities in comparison with the claims of the profession make the task of professional self-identity for the younger generations very difficult. Young people often cannot determine their life strategies, their place in life and in society, their

life and professional prospects. Thus, it is extremely relevant "to study the formation of professional self-identity of schoolchildren, when cognitive and professional interests, professional plans are formed within the framework of educational and professional activities, life strategies are designed, the task of choosing a profession is solved. In order to provide a comprehensive scientific approach, general scientific methods were applied when working on the article: analysis, synthesis, comparative analysis, system method. The content of the work of the subjects of educational activity within the framework of the implementation of the technology of the formation of PSS in the conditions of additional education contributes to improving the quality of education and the activity of schoolchildren in the educational and cognitive process, allows to increase the educational motivation of schoolchildren, develop professional interests, improve the quality of knowledge and skills in the profession being studied, adjust adequate self-esteem, develop the ability to independently acquire new knowledge.

*Key words:* professional self-identity, technology of formation, component, vocational training, student, self-determination, program.

**Введение.** «Современное образование нацелено на создание условий для психолого-педагогической поддержки обучающихся в их профессиональном самоопределении, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии, а также приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии и успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда» [2; 3; 8]. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года одним из направлений развития воспитания определено трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, которое реализуется в частности посредством «содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии» [2; 6, С. 19].

В своем послании Федеральному собранию президент РФ сделал акцент на раннюю профориентацию школьников, что «позволит ребятам попробовать себя в деле, в будущей профессии». В.В. Путин уточнил важность интеграции возможностей дополнительного образования во всех регионах России. Глава государства отметил, что «профориентация сегодня входит в систему дополнительного образования и является неотъемлемым звеном в формировании личности обучающихся, стоящих на пути выбора профессионального учебного заведения и дальнейшего профессионального пути» [2]. Следовательно, образовательная деятельность в организации дополнительного образования детей по развитию личности, способной к самоопределению и самоидентичности, представляется чрезвычайно актуальной.

На данный период времени образовался широкий научный ресурс, рассматривающий вопросы идентичности и самоидентичности. Представления об идентичности как о производной самопознания (А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон и др.); подходы к проблеме идентичности как психоаналитической парадигмы (Дж. Марсиа, А. Ватерман и др.); научные представления о проблеме идентичности: социальной (И.С. Кон, В.А. Ядов и др.), личностной и профессиональной (А.А. Азбель, В.А. Гунчина, Л.Б. Шнейдер и др.); научные концепции о самоопределении личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович и др.); изучение сущности и природы внутренних и внешних условий успешной профессионализации (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, и др.); исследования в области профессиональной ориентации и профконсультирования (Е.А. Климов, С.Н. Чистякова и др.); изучение особенностей подросткового и старшего школьного возраста (Л.И. Божович, Э. Эриксон и др.).

«В современном российском обществе рынок труда активно формируется и меняется, мир профессий приобретает чрезвычайную динамичность и изменчивость. Становление собственной идентичности/ самоидентичности, проявляющееся как в личностной, так и в профессиональной сфере является ведущим новообразованием подросткового и старшего школьного возраста» [2].

По мнению автора «технология становления профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования способствует повышению готовности учащихся к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессии; достижению объективности самооценки профессионально-важных качеств; реализации своего потенциала (знания, умения, личностные качества) на практике, для успешной деятельности в социальной среде; а также помощи школьникам в познании себя, своих способностей и возможностей» [2; 5].

Научная новизна заключается в разработке и апробации технологии становления профессиональной самоидентичности школьников, включающей в себя проектирующий, организационно-деятельностный и рефлексивный этапы.

**Изложение основного материала статьи.** Технология становления профессиональной самоидентичности школьников (далее – ПСШ) в условиях дополнительного образования характеризует целостный системный образовательный процесс в организации дополнительного образования детей, при организации профессионального обучения учащихся 10-11 классов в соответствии с выделенными критериями и показателями ПСШ и предложенными педагогическими условиями её эффективного становления.

«Целью разработанной технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования является формирование/ развитие у педагогов дополнительного образования методической и психолого-педагогической готовности к работе по становлению ПСШ, эффективное становление профессиональной самоидентичности в условиях дополнительного образования» [2].

Реализация технологии ПСШ осуществлялась на трёх этапах: проектирующем, организационно-деятельностном и рефлексивном.

На *проектирующем этапе* апробирования технологии было определение форм и методов учебно-профессиональной деятельности учителей, школьников и их родителей в условиях дополнительного образования. Содержанием работы стало подготовка учебного и учебно-методического обеспечения процесса становления ПСШ, что способствует подготовке педагогического сопровождения данного процесса с помощью учебно-производственных ресурсов.

Содержанием работы со школьниками на данном этапе стало:

– заключение договоров о сетевой форме взаимодействия по реализации программ профессионального обучения между учреждением дополнительного образования и образовательными организациями среднего профессионального образования (далее – СПО);

– разработка основных программ профессионального обучения по профессиям рабочего, должностям служащего;

– организация муниципального фестиваля профориентационных проектов учащихся и педагогов и профориентационной акции «Твоя карьера – в твоих руках!»;

– создание программы элективного курса элементов «Профессиональный вектор» с целью формирования у обучающихся личной готовности к первичному самоопределению в проектировании жизненных стратегий и планов;

– подготовка комплексной программы детского отдыха «Большое путешествие на разноцветном поезде», с профильными лагерными сменами.

При работе с педагогами были запланированы семинар и конференция, посвящённые проблеме становления ПСШ, а также подкорректированы планы методического совета и воспитательной работы по организации профориентационной работы со школьниками.

В рамках работы по направлению работы с родителями были подготовлены лектории профориентационной направленности.

Целью *организационно-деятельностного этапа* стало развитие компонентов ПСШ в условиях дополнительного образования (ценностного, мотивационного, когнитивного, рефлексивного) при проведении различных мероприятий.

Учебно-профессиональная деятельность школьников была организована по программам профессиональной подготовки обучающихся X-XI классов общеобразовательных организаций. По мнению автора «ценность организации профессионального обучения школьников заключалась в том, что содержание этих программ дополняется и органично связывается с содержанием элективного курса и работой летних лагерных профильных смен (досуговая деятельность), программы коррелируют и дополняют друг друга. В целях повышения качества образовательных услуг, оказания практико-ориентированной помощи школьникам в выборе пути продолжения профессионального образования была апробирована с образовательными организациями СПО сетевая форма реализации программ профессиональной подготовки учащихся. Обучение в группах было реализовано педагогами образовательных организаций СПО» [2].

Теоретическое обучение по профессиям организовано посредством проведения лекций, семинаров, лабораторных и практических работ, экскурсий, контрольных работ, квалификационного экзамена. Автор убеждён, что «становлению ПСШ способствует активизация учебно-профессиональной деятельности школьников, поэтапное формирование самопознания, рефлексивных умений, которые осуществлялись педагогами при эффективном использовании на занятиях проблемного диалога, кейс-метода, проектного метода, тренингов в форме проведения групповых дискуссий, профессионально-ориентированных игр» [2; 4].

Главным аспектом технологии становления ПСШ является оперативная обратная связь, которая проникает во всю учебно-профессиональную деятельность, определяя характер педагогических воздействий на обучающегося. Автор акцентирует внимание на том, что «в контексте деятельностного подхода профессионально-ориентированное обучение стимулирует школьников использовать полученные знания в решении практических задач в период профессионального обучения; учит анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды на реалии профессиональной действительности» [2].

На основании организации и проведении учебной и производственной практик предусмотрена практическая часть программы. Главным условием организации учебной практики было то, что она проходила на базах образовательных организаций СПО, с использованием их материально-технического оснащения. Автор полагает, что «учебная практика позволила последовательно поддерживать определенный режим деятельности обучающихся, осуществить овладение практическим опытом профессиональной деятельности под контролем педагога. На занятиях педагоги формируют ценностные ориентации, стойкие профессиональные интересы и мотивы выбора профессии, информируя обучающихся о путях овладения избранными профессиями; раскрывая их социальные, экономические и психологические стороны, формируя умения анализировать мир профессий, анализировать свои возможности и ограничения в ситуации профессионального выбора» [2].

Производственная практика является неотъемлемой составной частью и своеобразной формой организации профессионально-ориентированного обучения. В рамках деятельностного подхода важным аспектом организации производственной практики обучающихся стало заключение между учреждением дополнительного образования и производственными предприятиями, организациями различных форм собственности договоров. В части профессионально-ориентированной технологии при прохождении производственной практики, как считает автор, «стало доступным многократное воспроизведение целостного комплекса одних и тех же практических действий, в процессе которых происходит осознание и идентификация себя с профессиональной деятельностью, выявление недостаточности сформированных умений в различных видах деятельности, является благоприятной формой для становления ПСШ. Именно в процессе производственной практики в ходе развития показателей когнитивно-информационного критерия становления ПСШ предполагается переход от теоретических знаний о профессиональной деятельности, профессиональных обязанностях к овладению необходимыми профессиональными умениями, сформированности профессионально важных качеств личности» [2]. Исследование показало, что «организация данного вида практики именно на производственных предприятиях и организациях различных форм собственности способствует активизации учебно-профессиональной деятельности школьников, позволяет овладеть начальными профессиональными умениями, знакомит с основами будущей профессиональной деятельности в реальных условиях; помогает решить следующие задачи: формирование осознанной потребности в труде; уважение к людям труда; воспитание в духе коллективизма; воспитание трудовой и производственной дисциплины; формирование интереса к профессии; практическое закрепление знаний и умений, полученных в процессе профессионального обучения» [2].

В процессе развития познавательного интереса школьников к определённому виду профессии и повышения уровня обученности, прослеживалась корректировка самооценки детей как показателя отношения учащегося к самому себе, своим проявлениям, способностям. По мнению автора «познавательный интерес к изучаемой профессии непосредственно влияет не только на развитие показателей познавательно-оценочного критерия становления ПСШ, но и на самоидентификацию школьника в целом» [7].

Итоговая аттестация при освоении программ профессиональной подготовки организована в форме квалификационных экзаменов по изучаемым профессиям, в результате чего школьникам присваивается соответствующая квалификация [1].

Процесс профессионального обучения построенный на личностно-ориентированном подходе «позволил четко выделить приоритеты в обучении, учесть интересы, потребности школьников как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Умение усваивать и применять на практике полученные знания оказали сильное влияние на развитие мышления школьников, владеющих этими знаниями. Они осознали, что выбор оптимального алгоритма действий возможен только при умении осознанно использовать знания. В процессе профессионального обучения школьники осознали себя активными субъектами учебно-профессиональной деятельности, что стало основой становления профессиональной самоидентичности обучающихся, начального формирования профессионально важных качеств» [2].

Встречи с представителями ОКУ Старооскольский городской центр занятости населения города Старый Оскол Белгородской Области (далее – центр занятости) в форме «круглого стола» способствовали профориентационной информированности школьников. Специалисты центра занятости познакомили школьников со статистикой востребованности молодых специалистов на рынке труда, познакомили с некоторыми общими правилами выбора профессии, раскрыли специфику своей работы, рассказали о спектре развивающихся профессий Белгородчины. Ребятам уточнили правовые аспекты при трудоустройстве молодёжи и подростков. На встрече каждому подростку представилась

возможность задать волнующие его вопросы, ребята обсудили типичные ошибки, встречающиеся при выборе будущей профессии.

Через активизацию социально-профессионального самоопределения обучающихся, в целях формирования позитивной мотивации к квалифицированному труду, а также обеспечение преемственности в профориентационной работе между различными уровнями образования в образовательной организации, были проведены Муниципальная профориентационная акция «Твоя карьера – в твоих руках!» и муниципальный фестиваль профориентационных проектов учащихся и педагогов.

В рамках педагогического сопровождения процесса становления ПСШ параллельно с реализацией программ профессионального обучения была апробирована программа элективного курса «Профессиональный вектор» для обучающихся 10-х классов со сроком реализации 1 год (34 часа). Часы, отведённые для реализации данной программы, были выделены из часов, отведённых на дополнительное образование детей [5]. Данный курс, автором которого является Махлеева Л.В., был направлен, прежде всего, на формирование у школьников личностной готовности к первичному профессиональному самоопределению в проектировании жизненных планов и стратегий в соответствии с собственными интересами, желаниями, умениями и способностями, развитие интереса к профессиональной деятельности в целом, к рабочим профессиям [1].

Задачи элективного курса состояли в:

- расширению знаний школьников о мире профессий, знакомстве со спецификой современного рынка труда, правилами выбора способов получения профессии;
- представлении о профпригодности и компенсации способностей;
- помощи обучающимся в раскрытии психологических особенностей своей личности;
- способности формирования психологической готовности школьника к выбору дальнейшей профессиональной карьеры;
- умении соотносить свои интересы и способности с требованиями, выдвигаемыми выбранной профессией на основе самодиагностики и знании мира профессий;
- формировании психологической готовности подростка к выбору профиля обучения и профессиональной деятельности, положительного отношения к себе, осознанию своей индивидуальности применительно к реализации себя в будущей профессии;
- умении планировать профессиональную карьеру.

В режиме свободного доступа на сайте образовательной организации были предоставлены: фото и видеоматериалы лучших проектов школьников; видео-демонстрация полученных практических навыков в рамках прохождения обучающимися производственной практики. Также с целью формирования показателей мотивационного критерия ПСШ были проведены виртуальные экскурсии на производства различных форм собственности; мастер-классы специалистов образовательных организаций. Для развития учебно-познавательной потребности, профессионального интереса и профессиональных мотивов школьников на сайте образовательной организации была создана страничка «Виртуальный день открытых дверей», где школьник мог в любой момент ознакомиться с деятельностью учреждения дополнительного образования и его ведущими направлениями.

В части педагогического сопровождения процесса становления ПСШ была разработана комплексная программа детского отдыха «Большое путешествие на разноцветном поезде». Данная программа была апробирована на базе детского загородного оздоровительного лагеря, которая состояла из трех летних лагерных профильных смен: технической, профориентационной и физкультурно-спортивной направленности. Главными задачами данной программы стали:

1. создать условия для организованного отдыха детей, для их оздоровления и восстановления физического потенциала;
2. вовлечь каждого ребёнка в педагогический процесс через наиболее эффективные формы деятельности.

В контексте нашего исследования, особое внимание было отведено профориентационной смене, которая была организована в период летних каникул (21 календарный день) для обучающихся от 7 до 17 лет общеобразовательных организаций. Профессиональная ориентация школьников, подготовка к осознанному профессиональному выбору было основной целью смены.

Анализ и оценка результатов становления ПСШ в условиях дополнительного образования были проведены *на рефлексивном этапе* технологии. Для определения у педагогов уровня понимания феномена профессиональной самоидентичности, а также целесообразности формирования профессиональной [2] самоидентичности у школьников в условиях дополнительного образования, нами был проведён экспресс-опрос. Анализ результатов опроса позволил констатировать высокий уровень (свыше 80%) понимания феномена «профессиональная самоидентичность», а также сделать вывод о целесообразности формирования профессиональной самоидентичности у школьников в условиях дополнительного образования. Это позволило нам констатировать, что «изучение сути феномена профессиональной самоидентичности и ее основных структурных составляющих в рамках реализации технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования имеет положительный эффект» [2].

Диагностика показателей ПСШ констатировала позитивную динамику, что определило эффективность применения технологии становления ПСШ в условиях дополнительного образования. «Отмечен значительный рост количества обучающихся с высоким и средним уровнем профессиональной самоидентичности (высокий уровень у 80% школьников, средний уровень у 17,5% школьников, у 2,5% школьников низкий уровень). Это позволило утверждать, что внедрение в практику апробированной технологии становления ПСШ при обеспечении необходимых педагогических условий эффективно влияет на становление ПСШ» [2].

**Выводы.** К завершению реализации технологии более 80% обучающихся продемонстрировали высокий уровень становления профессиональной самоидентичности. По мнению автора «положительная динамика в содержании компонентов профессиональной самоидентичности констатирует развитие у школьников устойчивой системы ценностей, сформированность целостности образа профессионального будущего; определение жизненных и проектирование профессиональных планов, которые выражены в сочетании реалистичности и оптимистичности; формирование объективной самооценки учащихся. Следовательно, организация профессионального обучения школьников посредством сетевого взаимодействия с ОО СПО, сопровождение учебно-профессиональной деятельности школьников элективным курсом «Профориентационный вектор» и летними лагерными профильными сменами позволило создать педагогические условия для эффективного становления ПСШ» [2].

#### Литература:

1. Махлеева, Л.В. Программы профессиональной подготовки обучающихся X-XI классов общеобразовательных организаций по профессиям «Кондитер» и «Швея» / разработчик Л.В. Махлеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://cttpo.ucoz.ru/programmi/konditer\\_sttid.pdf](http://cttpo.ucoz.ru/programmi/konditer_sttid.pdf); <http://cttpo.ucoz.ru/programmi/shveja.pdf> (дата обращения: 10.06.2021)
2. Махлеева, Л.В. Становление профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Махлеева Людмила Владимировна. – Белгород, 2021. – 260 с.

3. Российская Федерация. Постановления. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: Постановление №1: [принят Министерством труда и социальной защиты РФ 27 сент. 1996 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 09.02.2020)

4. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения: Приказ № 438: [утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации 26 авг. 2020 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 10.02.2020)

5. Профессиональная самоидентичность школьников: содержание и технология становления: монография / Л.В. Махлеева, В.Н. Кормакова. – Москва: РУСАЙНС, 2022. – 134 с.

6. Российская Федерация. Распоряжения. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение № 996-р: [принято Правительством Российской Федерации 29 мая 2015 г.]. – Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 28.04.2021)

7. Скибо, Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Скибо Татьяна Юрьевна. – Воронеж, 2004. – 247 с.

8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ: [принят Государственной Думой 29 декаб. 2012 г.]. – Москва: «Омега-Л», 2014. – 134 с.

Педагогика

УДК:378.8

кандидат педагогических наук, доцент Мельникова Елена Петровна  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

### ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

*Аннотация.* Статья посвящена анализу особенностей формирования навыков межкультурной иноязычной коммуникации на основе языковой личности студентов неязыковых факультетов вуза. Рассматриваются базовые понятия исследования: «личность», «языковая личность», «межкультурная иноязычная коммуникация». Автором раскрываются основы теории методики формирования межкультурной иноязычной коммуникации с выявлением основ языковой личности студента вуза и практические результаты исследования. Данная методика успешно апробирована в процессе реализации базового курса английского языка на факультете управления и психологии Кубанского государственного университета.

*Ключевые слова:* языковая личность, уровни языковой личности, межкультурная иноязычная коммуникация, критерии и показатели сформированности навыков межкультурной иноязычной коммуникации.

*Annotation.* The article deals with the issues of the characteristics of intercultural communication skills formation analysis based on the linguistic persona of non-linguistic university students. There are given grounds for definition of the terms "persona", "linguistic persona", "foreign language intercultural communication". The author examines the fundamentals of the theory of methods of formation of intercultural foreign-language communication as well as identification of the basis of the university student linguistic persona and the practical results of the research. This method has been successfully tested in the basic course of English language at the department of management and psychology of Kuban State University.

*Key words:* linguistic persona, levels of linguistic persona, foreign language intercultural communication, skills formation criteria and indicators of foreign language intercultural communication.

**Введение.** Интерес к вопросам развития навыков межкультурной коммуникации с точки зрения языковой личности в лингвистике и в педагогической науке был продиктован изначально расширением гармоничного взаимодействия культур в мире на разных уровнях (туризм, деловые производственные отношения, искусство т.д.), исследованием диалога языков и народов, а также внешними и внутренними процессами развития научной мысли языкознания. Важность языкового образования закреплено в различных образовательных актах РФ и направлениях высшего образования, что затрагивает все сферы жизнедеятельности людей в каждой стране. Образование призвано сформировать не только высокограмотного специалиста, но и профессионала с высокой языковой культурой, соответственно качественно взаимодействующего в сотрудничестве с различными типами мышления при общении с представителями других наций. В этом контексте, согласно М.М. Бахтину [1], [7] именно в диалоге культур сам человек при постижении языка другой культуры в коммуникации повышает уровень своего самопознания, самооценности, обогащает целостность своей культуры и родного языка. В связи с этим, развитие навыков межкультурной иноязычной коммуникации языковой личности студентов вуза становится актуальным как никогда в современном мире. Поэтому в современных условиях расширения межкультурной коммуникации в глобальном мире выпускнику вуза необходимо оптимально обладать собственной языковой личностью как фактором развития навыков межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка, в нашем исследовании английским, выполняющим функции универсального языка общения людей разных стран.

Исследованием вопросов языковой личности с точки зрения разных дисциплин в разные времена занимались: Й.Л. Вайсгербер (1927 г.), В.В. Виноградов (1930 г.), Л.И. Бердникова, М.Р. Львов, А.П. Сквородников, В.А. Чудинов и др., [1], [2], [6] – рассматривали само понятие; М.М. Бахтин, Г.И. Богин, В.Л. Краев, Ю.Н. Караулов В.И. Карасик, О.Б. Сиротина (1980-е) и др. [2], [3], [4] – с точки зрения видов языковой личности; В.П. Конечкая, А.А. Леонтьев, А.А. Красных, Ю.Е. Прохоров, О.В. Филиппова (1990е) и др. [3], [5], [6] – рассматривали языковую личность с точки зрения речевой и коммуникативной личности. Но, все исследователи сходились во мнении, что для развития межкультурной иноязычной коммуникации личности любого человека и любого языка необходимо понимать основы языковой личности.

Языковая личность человека это не просто его опосредованные знания какого-либо иностранного языка, навыки общения и владение самим иностранным языком, но и знания культуры языкового поведения этого народа, культурные традиции общения нации как база межкультурной коммуникативной компетентности, что зачастую отсутствуют у партнеров по коммуникации и приводит к множеству проблем взаимопонимания, как в деловой, так и в личностной сфере, а значит, требует тщательной научной доработки. В настоящее время недостаточно изучено понятие языковой личности в применении к межкультурной иноязычной коммуникации.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время понятие языковой личности с точки зрения развития навыков межкультурной иноязычной коммуникации требует точечного изучения. Тема нашего исследования предполагает рассмотрение ряда ключевых понятий, которые являются отправной точкой нашего исследования, а именно: «личность»,

«языковая личность», «межкультурная иноязычная коммуникация». Так как культурологический диалоговый компонент и принцип коммуникативной направленности являются актуальными в обучении иностранному языку, возрастает потребность в реализации иноязычного межкультурного взаимодействия в непосредственной коммуникации на иностранном языке.

Языковая личность существует в межкультурном пространстве иностранного языка неразрывно с коммуникацией по Ю.Н. Караулову [4], [7], поэтому на основе теоретических трудов отечественных и зарубежных учёных в нашем исследовании мы будем понимать под межкультурной иноязычной коммуникацией межличностное адекватное взаимодействие на каком-либо языке и взаимопонимание между иноязычными представителями коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам, способам мышления, жизненным укладам, языковыми формами поведения. При иноязычной межкультурной коммуникации происходит интенсивный обмен культурными ценностями через язык и речь между индивидуумами, принадлежащими к разным культурам. Благодаря межкультурной иноязычной коммуникации происходит синтез базовых родных знаний ЯЛ и новых условий иноязычной среды через язык, сознание, действительность. Если ЯЛ в процессе обучения способна осознать закономерности нового иностранного языка, то она может реализовать свой потенциал в иноязычной коммуникативной среде. Родной язык воспринимается через действительность, а в иноязычных реалиях действительность воспринимается через язык. Для процесса межкультурной иноязычной коммуникации важна осмысленная действительность ЯЛ. Иностранный язык благодаря памяти, воображению человека есть когнитивное средство языковой деятельности, благодаря языку происходит интер-социализация и культуризация человека, чтоб осознать свою историко-культурную идентичность.

Согласно анализу трудов отечественной научной педагогической мысли, личность это индивид со своим набором личностных качеств; социально ориентированный человек с его индивидуальными качествами, носитель общественного сознания, которому необходимо общение и деятельность, благодаря которой он обретает свою социальную значимость. Сама личность изначально выступает центром, вбирающим в себя и транслирующим социальные коммуникативные отношения в одном или в нескольких этнокультурных сообществах в предметной деятельности, а в нашем случае языковой деятельности. Основываясь на идеях Й.Л. Вайсгербера [1], В.В. Виноградова [2] именно благодаря языку как культурному достоянию нации личность имеет принадлежность к сформированной языковой среде, языковой общности. Язык через речь в общении может выражать субъективный разум человека и быть показателем качеств его личности. Социализированная личность является вершиной культурно-исторического и языкового наследия любого общества и непременно обладает речемыслительной деятельностью в рамках своей национальной этно-языковой, эстетической, интеллектуальной культуры и участвует в процессе овладения социально-психологическими нормами поведения своего народа. Все эти факторы оптимально работают на рост личности человека только посредством его языка, и вследствие чего зарождается языковая личность, характеризующаяся: уровнем владения родным языком и неродным языком и механизмами речи, грамотностью и культурой речевой активности человека.

Языковая личность (ЯЛ) в минимальном масштабе: это любой носитель языка, использующий в общении системные средства этого языка на основе своего видения, комплекса языковых коммуникативных дарований и личностных свойств, ввиду которых он создает, воспринимает и транслирует языковую культурную действительность с ее иерархической сложностью, ясностью изображения реалий и целенаправленной подачи для достижения своих целей; в максимальном масштабе ЯЛ: это языковое и социально-индивидуальное проявление общества в человеке, формируемое через его собственное смысловое отношение к языковому богатству предков и традициям языка, а также собственных индивидуальных языковых особенностей. В нашем исследовании языковая личность в межкультурной иноязычной коммуникации это обладатель культурно-языковых и деятельностно-коммуникативных ценностей; человек с речевыми действиями и языковым мышлением, воплощающимся в речевой деятельности (говорении, письме, осознании); социальная личность, выражающая в речевой деятельности на каком-либо языке свои мысли с определенной целью, передающая свое видение окружающей действительности, обладающая набором знаний и убеждений, реализующая себя в реальной коммуникации со своими языковыми средствами и тактикой общения, языковая личность обладает разнообразной и полноразмерной архитектурой. Согласно Л.И. Бердниковой [3], Ю.Н. Караулову [4], О.А. Леонтовичу [5] и др. можно сформулировать общие уровни структуры ЯЛ и показатели его сформированности, в которых она проявляется: 1) коммуникативной компетентности – умения и навыки необходимые для иноязычного языкового общения; 2) речевого поведения – система речевой коммуникации нацеленная на плодотворный контакт при общении на языке; 3) семантико-структурной – значения слов при оптимальной работе с языковым строем и его носителями; 4) познавательный – личный тезаурус, интеллектуальная языково-речевая наполняющая ЯЛ включающая сведения, идеи, определения, складывающиеся в личностное мировоззрение; 5) культурно-побудительный – ситуативные мотивы, основная цель использования фиксированной лексики и языковых стилей, когда-то заимствованного из разных источников информации, чтобы задать необходимый смысл высказыванию, направленному на осмысление чего-либо.

В связи с этим в нашем исследовании можно выделить основные критерии и показатели сформированности языковой личности с точки зрения межкультурной иноязычной коммуникации: 1) личностно-ценностные – присутствие норм поведения, культуры, история народа отражающиеся в владении языком – вербально-семантически выражать чувства, отношения, мысли на иностранном языке, владение структурно-семантическими связями иностранного языка; показатели: активный поиск совершенствования иноязычной речи в языковом материале и грамматических аспектах коммуникации, целенаправленная работа с речевыми видами коммуникации, умения идентифицировать и выразить собственное отношение к высказыванию на иностранном языке, умение оценить эмоциональность лексики и образность иноязычной речи;

2) когнитивные – анализ мировоззрения личности иноязычного человека – осознанное использование богатства эмоционально-экспрессивной лексики иностранного языка наизусть по диалоговому, письменному образцу, лингвистически декодировать иноязычную речь и социокультурную ситуацию коммуникации, тенденция от обыденного использования языка коммуникации к познанию иной культуры и ее влиянию на мировоззрение изучающего иностранный язык; показатели: умение распознать национальную социокультурную картину сюжета коммуникации и использовать в своих суждениях, активное применение в диалоге умений обобщения идей, лексико-грамматических и лексических закономерностей коммуникации и особенностей иноязычного языкового строя, выработка лексико-грамматических навыков в разных видах речевой иноязычной коммуникации в пределах стереотипных высказываний;

3) речевые-коммуникативные – использование речевых и невербальных средств общения – эстетически-отзывчивая коммуникативная рефлексия, уместное использование диалога модифицированного из академического образца, согласно грамматико-коммуникативной компетенции с использованием оптимальных лексико-грамматических конструкций иностранного языка в соответствии с нормами речевой деятельности студента и социокультурной общности страны иностранного языка; показатели: умение определять основную задачу межкультурной коммуникации на иностранном языке, умение оптимального использования иноязычных языковых средств соответствующих социокультурному коммуникативному высказыванию.

С точки зрения межкультурной иноязычной коммуникации в высшей школе происходит формирование языковой личности на занятиях иностранного языка неязыковых факультетов на трех уровнях владения языком (в обучении это сформированный подбор разных языковых единиц и правил их функционирования в речевой деятельности): 1) Начальный (лингво-семантический) – употребление стандартных беспредметных языковых схем общения («how much?», «nice weather» и т.п.), не дает проявиться более сложным уровням языковой личности в межкультурной иноязычной коммуникации, необходим для ее зарождения и действия. 2) Второй уровень (лингво-прагматический) – раскрытие, утверждение системы основ и ценностей в мировоззрении языковой личности (национально-культурные традиции, ценности, идеологии языковой личности) на базе собственного анализа иноязычной информации письменной и устной нешаблонного содержания в уникальной для ЯЛ картине мира. 3) Третий уровень (коммуникативно-мотивационный) – раскрытие и оценка мотивов иноязычной межкультурной коммуникации и целей, благодаря которым происходит развитие языковой личности, языковое поведение, создание собственной иноязычной коммуникации и организация соподчиненности межкультурных языковых смыслов в картине мира ЯЛ.

Для формирования языковой личности, при которой она будет обладать оптимальными навыками иноязычной межкультурной коммуникации необходимо учитывать: 1) поэтапное формирование умений и навыков и моделей обучения иноязычной речи и лингвокогнитивной картины мира; 2) базовая направленность на формирование умений понимания и порождения грамматически верных и семантически точных собственных речевых коммуникативных высказываний; 3) установка на рефлексию в межкультурной социокультурной иноязычной коммуникации.

С целью наиболее эффективного использование явления языковой личности как фактора развития межкультурной иноязычной коммуникации студентов мы разработали методику эффективного обучения иностранному языку неязыковых направлений вуза. Согласно этой методике, предусматривающей три этапа, проходит учет критериев сформированности языковой личности, чтобы студент владел навыками иноязычной межкультурной коммуникацией и в практической речевой иноязычной деятельности отработывал иноязычную лексику и грамматику разных уровней сложности. Рассмотрим практические результаты, как организуется формирование языковой личности как фактор развития навыков межкультурной иноязычной коммуникации у студентов вуза факультета управления и психологии на первом и втором курсе на занятиях иностранного языка. На первом этапе первого курса используем фронтальную организацию занятий работы студентов: создаются разноуровневые коммуникативные иноязычные ситуации монологические письменные и диалогические высказывания, в которых они могут проявлять свои знания, умения и навыки английского языка. Студенты проявляют интерес к составлению структуры диалогов по образцу на актуальные для них жизненные учебные ситуации: «you are at the dean's office», «your friend failed at the last exam», «you are to get ready for the hard exam» и т.д. Следующим этапом используют коммуникативные иноязычные ситуации («At a travel agency», «at the post office», «at your school» и т.д.), дают анализ кратких адаптированных информационно-художественных текстов с однонаправленным комментарием. Они должны использовать необходимую пошаговую по темам грамматику и лексику, а также речевые иноязычные клише и базовые фразы и т.п. На этом этапе по результатам срезовых тестов, анкетирования происходит осознание применения навыков верного речевого поведения (у 20% студентов), теоретических знаний грамматики и лексики на языковой практике (у 30% студентов), преодоление социокультурного барьера в соответствии с ситуацией иноязычного общения (у 25% студентов). На втором этапе в начале второго курса посредством выполнения усложняющихся коммуникативных упражнений в ситуациях общения студенты начинают более четко соблюдать грамматические правила и разнообразные лексические нормы общения носителей иностранного языка, интегрировать в социум страны изучаемого языка (повседневные профессиональные реалии и диалог культур), свободно формулировать свои мысли по образцам общения, происходит познание жизненных ценностей и ориентиров иной культуры через академическую иноязычную коммуникацию. Студенты дают оценочный анализ по образцу стандартных публицистических текстов и высказываний с афоризмами, поговорками и т.д. в коммуникативных ситуациях общения. Осознание применения навыков речевого поведения происходит у 50% студентов, теоретических знаний грамматики и лексики на языковой практике у 60% студентов, преодоление социокультурного барьера в соответствии с ситуацией иноязычного общения у 45% студентов. На третьем этапе с середины второго курса все речевые коммуникативные задания и аутентичные тексты и аудио диалоги на обсуждение носят адаптивный оценочно-информационный (присутствуют образы) характер, навыки интерпретации и адаптивности, умения вести беседу на основе услышанного, расчет на речевой этикет, вежливость и юмор, а также грамматическую, фонетическую и лексическую грамотность, учитывается социокультурная специфика коммуникативных ситуаций. На этом этапе происходит осознанное применение навыков свободного речевого поведения (80% студентов), теоретических знаний лексики, грамматики на языковой практике (85% студентов), преодоление социокультурного барьера в соответствии с ситуацией иноязычного общения (95% студентов). Повышение показателей результатов тестирования к третьему этапу проверки методики нашего исследования говорит о ее успешности.

**Выводы.** Формирование навыков иноязычной межкультурной коммуникации достигается благодаря развитию языковой личности и особенностей сфер общения студента вуза благодаря целенаправленной работе с лексико-грамматическими, социокультурными, речевыми коммуникативными знаниями, умениями, навыками студента неязыкового факультета. В рамках языковой личности студент приобретает навыки анализа коммуникативных иноязычных социокультурных ситуаций, но и создания своих собственных с глубоким пониманием значений иноязычных языковых средств передачи речевых смыслов, коммуникативных идеи, систему социокультурных понятий. Таким образом, неудачи в межкультурной иноязычной коммуникации показатель неразвитости языковой личности собеседников на иностранном языке, отсутствие знаний о мировоззрении носителя языка, национально-специфических реалий, поэтому продолжение исследования влияния развития языковой личности на формирование навыков иноязычной коммуникации у студентов университета особо актуально и требует дальнейшего исследования.

#### **Литература:**

1. Аннушкин, В.И. Язык и жизнь / В.И. Аннушкин. – М.: Русская школа; 2010. – 320 с.
2. Виноградов, В.В. Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1967.
3. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М., 1997.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 5-е изд. / Ю.Н. Караулов. – М., 2006. – 264 с.
5. Колесникова, Л.Н. Лингвокультурология, Языковая личность в аспекте диалога культур. Изд. 2-е / Л.Н. Колесникова. – Орел, 2013. – 356 с.
6. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М., 1997. – 248 с.
7. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова: сб. статей. – М., 1995. – С. 213-223



УДК 378

доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич  
 Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск);  
 доктор физико-математических наук, профессор Барышников Сергей Васильевич  
 Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

### ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНФРАКРАСНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

*Аннотация.* В связи с развитием новых технологий и доступности современного оборудования, включая компьютерное моделирование и виртуальные лаборатории, возникает возможность обновления и модернизации физического практикума. Актуализация содержания и методов обучения позволяет сделать образовательный процесс более интерактивным и привлекательным для обучающихся. В данной статье прослеживаются изменения в подходах и использовании приборной базы для исследования инфракрасного (ИК) излучения на протяжении последних десятилетий. Сделан обзор книг, посвященных демонстрационному эксперименту, начиная от 1941 г. Показано, что в современном демонстрационном практикуме по физике есть возможность применения более современных и разнообразных приборов и методов.

*Ключевые слова:* демонстрационный физический эксперимент, приемник инфракрасного излучения, источник инфракрасного излучения, средняя школа, оборудование.

*Annotation.* With the development of technology and the availability of modern equipment, including computer simulation and virtual laboratories, there is an opportunity to update and modernize physics laboratory experiments. This allows for a more interactive and engaging educational process for students, as well as the actualization of content and teaching methods. This article examines the changes in approaches and the use of instrumentation for the study of infrared (IR) radiation over the past decades. It demonstrates that in modern physics demonstration labs, there is the possibility to utilize more contemporary and diverse instruments and methods. A selection of books devoted to the demonstration experiment since 1941 has been made. For instance, instead of concave metallic mirrors, focused flashlights with IR LEDs can be used, which provide a more convenient and flexible focusing adjustment.

*Key words:* demonstration physical experiment, infrared radiation receiver, infrared radiation source, secondary school, equipment.

**Введение.** Демонстрационные эксперименты по физике играют ключевую роль в образовании по нескольким причинам. Физика включает в себя множество абстрактных и сложных концепций, которые зачастую трудны для понимания без наглядного представления. Демонстрационные эксперименты позволяют обучающимся увидеть физические явления на практике и связать их с теоретическими концепциями, делая их более доступными в понимании. Кроме того, демонстрационные эксперименты позволяют школьникам непосредственно применять свои знания по физике на практике [1]. Это помогает им увидеть, как физические принципы используются в реальных ситуациях и как они могут быть применены для решения практических задач. При проведении демонстрационных экспериментов обучающиеся учатся наблюдать и анализировать физические явления, выявлять закономерности и делать выводы, что развивает у них навыки наблюдения, логического мышления и критического анализа, которые являются неотъемлемой частью работы инженеров. Учебные физические эксперименты способствуют развитию интереса и мотивации школьников к изучению физики. Визуальные эффекты и неожиданные результаты экспериментов могут их заинтриговать и вызвать желание узнать больше, что способствует более глубокому погружению в предмет и повышает эффективность образовательного процесса [2, 3].

В целом, демонстрационные эксперименты по физике необходимы для того, чтобы студенты получили полноценное представление о физических явлениях, их применении и важности в реальном мире. Они помогают развить ключевые навыки и мотивацию, необходимые для успешной карьеры в области инженерии и других наукоемких отраслях.

Современное оборудование играет важную роль в проведении демонстрационных экспериментов по физике [4]. Оно обеспечивает более высокую точность и надежность измерений, расширяет возможности проведения экспериментов и предоставляет широкий спектр сенсоров, датчиков и программного обеспечения для обработки данных. Благодаря современному оборудованию учащиеся имеют возможность изучать разные аспекты физики, визуализировать физические явления, развивать навыки работы с современными инструментами и готовиться к современной инженерной практике. Это создает более интерактивную, понятную и увлекательную учебную среду, способствующую лучшему пониманию физических явлений и запоминанию физических концепций.

Физический практикум является неотъемлемой частью образовательного процесса при изучении физики. Однако с течением времени многие книги, содержащие описания демонстрационного и лабораторного эксперимента, становятся устаревшими, а новые не выпускаются. Это касается и оборудования, которое уже не производится. Это создает ряд проблем для учебных заведений и преподавателей, которые сталкиваются с трудностями в подборе актуального и доступного оборудования для постановки демонстраций и проведения лабораторных работ.

Одним из основных решений этой проблемы является обновление и модернизация лабораторных практикумов, чтобы они отражали современные требования и возможности. Это может включать использование новых технологий, программного обеспечения и оборудования, доступного на рынке. Важно также активное взаимодействие с производителями и поставщиками оборудования для обеспечения актуальности и доступности средств для проведения экспериментов.

Более того, с развитием информационных технологий, интернета и цифровых ресурсов становится возможным создание и распространение современных и интерактивных виртуальных лабораторий. Это позволяет учащимся иметь доступ к широкому спектру экспериментов и исследований, даже если физическое оборудование не доступно.

В данной статье на примере исследований инфракрасного (ИК) излучения приводится обзор литературы для проведения демонстрационного эксперимента, начиная с сороковых годов прошлого века, и предлагаются новые подходы с использованием современного оборудования.

**Изложение основного материала статьи.** Содержание литературы, посвященной демонстрационному физическому эксперименту, систематически эволюционирует в соответствии с общественными потребностями, уровнем научно-технического прогресса и технологическими достижениями. Наблюдается сдвиг акцентов от одной тематической области к другой или от одного раздела к другому, что влияет на изменение объема и включения демонстрационных экспериментов в учебную программу средней школы.

Если обратиться к истории физики, то мы обнаружим, что физическому эксперименту в методической литературе в прежние времена уделялось большее внимание, чем сейчас. Так, в книге «Физический эксперимент в школе» [5]

рассмотрению инфракрасного излучения посвящен значительный раздел. В учебнике рассматриваются темы: источники ИК излучения и фильтры; обнаружение инфракрасной лучистой энергии; приемники инфракрасных лучей; сравнение излучения черной и блестящей поверхностей; теплопрозрачность; остывание блестящего и черного тел, где в качестве ИК источника используются нагретый на горелке до 400-500°C шарик или гиля. Описаны опыты, где в качестве ИК источника применяется электрическая спираль или горелка, в качестве приемника – термоскоп с манометром или термостолбик Меллони с зеркальным гальванометром.

В книге П.А. Знаменского 1957 г. [6] исследованию ИК излучения посвящена работа «Отражение инфракрасных лучей». В качестве источника ИК излучения применялась нагретая чугунная гиля, а приемником служила закопченная колба с манометром. Для фокусировки ИК излучения применялись вогнутые металлические зеркала.

В книге под ред. А.А. Покровского [7] исследованию свойств ИК излучения посвящено уже несколько работ: «Обнаружение инфракрасного излучения в спектре», «Сигнализация инфракрасными лучами», «Отражение инфракрасных лучей» и «Преломление инфракрасных лучей». В качестве источника ИК излучения в опытах использовалась лампа накаливания, а приемником служил сернисто-серебряный вентильный фотоэлемент ФЭСС-У10 (со спектральным диапазоном 0,4-1,2 мкм), соединенный со школьным демонстрационным гальванометром. Для фокусировки и преломления ИК излучения использовались вогнутое металлическое зеркало и стеклянная призма соответственно.

В книге С.А. Хорошавина [8] исследуются зависимость поверхностной плотности потока ИК излучения от расстояния до источника, невидимые (ИК) излучения в спектре нагретого тела, свойства ИК излучения. Предлагается провести 9 опытов. В качестве источников ИК излучения использовались лампа накаливания и нагретая электрическим током проволочная спираль. Приемниками служили нихром-константановая термопара и фоторезистор ФС-К1 на основе сульфида кадмия (со спектральным диапазоном (0,2-0,9 мкм). Для фокусировки ИК излучения применялось вогнутое металлическое зеркало.

В настоящее время для проведения демонстраций по данной теме появилась возможность в качестве источников ИК излучения использовать светоизлучающие диоды (от пульта дистанционного управления с длиной волны 0,85 или 0,94 мкм) или мощные ИК диоды (до 3 Вт), применяемые в системах видеонаблюдения. На маркетплейсах можно недорого приобрести полупроводниковые лазеры с длиной волны 0,81 мкм и мощностью до 500 мВт или фокусируемую инфракрасную лазерную указку с длиной волны излучения 850 нм (1 мВт). Достоинство использования ближней ИК области ( $\lambda = 0,7-1,4$  мкм) заключается в том, что в этом случае можно использовать обычные стеклянные линзы и оптические системы.

В настоящее время в качестве приемников ИК излучения используются фоторезисторы, фотодиоды, фототранзисторы, пироприемники, пленочные болометры и т.д., которые отличаются различной чувствительностью, спектральным диапазоном и схемами включения. Требования к физическому оборудованию, применяемому в учебных заведениях, включают в себя надежность, широкий спектральный диапазон, отсутствие специальных устройств сопряжения и простота для понимания учащимися принципа работы. Этим требованиям наиболее удовлетворяют фотодиоды, работающие в гальваническом режиме, которые создают ЭДС пропорциональную энергетическому потоку и могут непосредственно подключаться к гальванометру или микровольтметру. Из фотодиодов наибольшее распространение получили диоды на основе кремния ( $\lambda = 0,4-1,1$  мкм) и германия ( $\lambda = 0,4-1,8$  мкм). Отсюда следует, что в качестве ИК-приемников наиболее удобны германиевые фотодиоды с большим спектральным диапазоном.

Нами, например, в качестве ИК-приемника используется устройство, которое содержит германиевый фотодиод с рабочим диапазоном  $\lambda = 0,4-1,8$  мкм и конусный концентратор, закрытый инфракрасным светофильтром с полосой пропускания  $\lambda = 0,8-3,0$  мкм. Светофильтр отсекает видимую часть спектра, и приемник может уверенно принимать излучение с длинами волн  $\lambda = 0,8-1,8$  мкм. Наличие широкой полосы принимаемых длин волн позволяет регистрировать излучение большинства светоизлучающих ИК диодов и лазеров. Достоинством предлагаемого приемника является возможность регистрации теплового излучения тел, нагретых до температур выше 600°C. Такое устройство не требует дополнительных источника питания и схем сопряжения с милливольтметром или усилителем, что обеспечивает упрощение конструкции и повышение надежности работы устройства. А простота предлагаемого устройства способствует пониманию учащимися физических основ работы приемника.

**Выводы.** Содержание литературы, посвященной демонстрационному физическому эксперименту, постоянно меняется в зависимости от общественных потребностей, уровня научно-технического прогресса и технологических достижений. В процессе эволюции методической литературы происходит смещение акцентов от одной тематической области к другой, а также изменение объема и включения демонстрационных экспериментов в учебную программу средней школы.

Исторический анализ показывает, что в прошлом физическому эксперименту в методической литературе уделялось значительно больше внимания, чем в настоящее время. В ранних исследованиях особое внимание уделялось инфракрасному излучению, его обнаружению, отражению, фокусировке и другим свойствам. Для проведения экспериментов использовались различные источники и приемники инфракрасного излучения, такие как нагретые гиля, электрические спирали, лампы накаливания и специализированные фотоэлементы.

Сегодня в демонстрационном эксперименте появилась возможность использовать более современные источники инфракрасного излучения, такие как светоизлучающие диоды и лазеры с разной длиной волны. В данном случае преимущество имеет ближняя ИК область в связи с возможностью использования обычных стеклянных линз и оптических систем. В качестве ИК-приемников наиболее удобными являются германиевые фотодиоды, поскольку они обладают большим спектральным диапазоном. Использованием совместно с ним металлического концентратора и светофильтров позволит значительно расширить количество демонстрационных экспериментов по исследованию ИК излучения.

Таким образом, в статье подчеркивается необходимость постоянного обновления и адаптации методик преподавания физики, особенно в контексте демонстрационного физического эксперимента, чтобы соответствовать современным требованиям.

#### Литература:

1. Вараксина, Е.И. Учебный эксперимент в современном школьном физическом образовании / Е.И. Вараксина // Учебная физика. – 2021. – № 3. – С. 52-70
2. Мирзаева, М.М. Профессиональная направленность практика по демонстрационному эксперименту в педагогическом вузе / М.М. Мирзаева, А.М. Магдиев, А.А. Гайдаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12, № 2. – С. 71-76
3. Учебный физический эксперимент. Современные технологии: 7-11 классы / [Г.Г. Никифоров и др.]; под ред. Г.Г. Никифорова. – М: Вентана-Граф, 2015. – 112 с.
4. Нельзин, А.Е. Исследование информационно-коммуникационных технологий в демонстрационном физическом эксперименте / А.Е. Нельзин, Е.В. Оспенникова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 197-205

5. Физический эксперимент в школе. Том VI Акустика. Оптика / [Д.Д. Галанин и др.]; под ред. Д.Д. Галанина и С.Н. Жаркова. – Москва: Учпедгиз, 1941. – 449 с.
6. Знаменский, П.А. Лабораторные занятия по физике в средней школе Ч. 2: Работы по молекулярной физике и теплоте, по электричеству и оптике / П.А. Знаменский. – Л.: Учпедгиз, 1955. – 392 с.
7. Демонстрационный эксперимент по физике в старших классах средней школы Т. 2: Электричество. Оптика. Физика атома / [В.А. Буров и др.]; под ред. А.А. Покровского. – Москва: Просвещение, 1971. – 448 с.
8. Хорошавин, С.А. Демонстрационный эксперимент по физике: оптика. Атомная физика: кн. для учителя / С.А. Хорошавин. – М.: Просвещение, 2007. – 79 с.

Педагогика

УДК 37.035.6

**старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Мугаджирова Анда Магомедсолтановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Кабардиева Фариды Алимовны**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова», (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы Шихамирова Бата Абдулгамидовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала)

### СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс социального взаимодействия школьников в процессе их адаптации к средней школе. Социальное взаимодействие учащихся играет важную роль в процессе адаптации к средней школе. Переход из младшей школы в старшую сопровождается не только новой программой обучения, но также и изменением социальной среды, в которой дети проводят большую часть своего времени. Автор подчеркивает, что процесс адаптации играет важную роль в успешном переходе детей из начальной школы в среднюю школу. Рассмотрены: социальная, личностная и академическая адаптации. Автор пришел к выводу, что социальное взаимодействие является неотъемлемой частью процесса адаптации учащихся к средней школе. Взаимодействие между учениками, а также с учителями и родителями, помогает создать положительное и эффективное обучающее окружение для каждого ребенка.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, учащиеся, процесс, адаптация, средняя школа.

*Annotation.* This article examines the process of students' social interaction during their adaptation to secondary school. Students' social interaction plays an important role in the process of adaptation to secondary school. The transition from junior high school to high school is accompanied not only by a new curriculum, but also by a change in the social environment in which children spend most of their time. The author stresses that the process of adaptation plays an important role in the successful transition of children from primary to secondary school. The following are considered: social, personal and academic adaptation. The author concludes that social interaction is an integral part of students' adjustment to secondary school. The interaction between students, as well as with teachers and parents, helps to create a positive and effective learning environment for each child.

*Key words:* social interaction, students, process, adaptation, secondary school.

**Введение.** Социальное взаимодействие учащихся играет важную роль в процессе адаптации к средней школе. Переход из младшей школы в старшую сопровождается не только новой программой обучения, но также и изменением социальной среды, в которой дети проводят большую часть своего времени. Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются учащиеся на этом этапе, является проблема социальной адаптации. Ученики должны научиться адаптироваться к новой среде, новым учителям и одноклассникам. Кроме того, они должны научиться создавать новые формы социальных отношений и общения.

Новая ситуация в той или иной степени тревожит всех, но особенно это касается детей. Пятиклассники испытывают эмоциональный дискомфорт, во многом связанный с беспокойством по поводу особенностей и условий обучения, требований нового учителя, ценностей и норм поведения в классе. Дети испытывают состояние тревоги и внутреннего напряжения.

Вопрос о взаимосвязи между адаптацией и социальным взаимодействием среди учащихся изучен недостаточно хорошо. Традиционно исследователи фокусируются на отношениях между поколениями, например, между детьми и родителями. Наш интерес сосредоточен на взаимодействии со сверстниками, то есть на способности или неспособности сотрудничать, общаться и искать взаимодополняемость в поведении.

**Изложение основного материала статьи.** Авторы многочисленных учебников и пособий по социальной педагогике касаются социально-педагогической деятельности, ее структуры и содержания, но каждый из них рассматривает социально-педагогическую деятельность под своим углом зрения, и единого понимания этого явления пока не достигнуто. В описаниях видов, форм и аспектов социально-педагогической деятельности можно обнаружить определенные несоответствия [1, С. 151].

Социальное взаимодействие, как понятие, не имеет одно единое определение, так как, социальное взаимодействие, как феномен, описан во многих дисциплинах.

Проблема школьной адаптации подростков, на период перехода в среднее звено общеобразовательной школы, является, безусловно, актуальной. На данный момент образовательная среда требует от обучающихся быть активным, целеустремленным, достаточно успешным, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность социализироваться и самореализоваться во многих сферах деятельности. Но если, проблеме адаптации детей на период дошкольного детства и начальной школы уделяется большое внимание, то адаптация к средней школе не кажется многим столь важным периодом.

Как известно, переход учащихся из начального в среднее звено общеобразовательной школы, совпадает с началом подросткового кризиса. Действительно, переход учащихся из начальной в среднюю школу часто совпадает с началом подросткового кризиса, который характеризуется изменением физических и психологических характеристик, ростом интересов и потребностей, а также формированием личности. В такой ситуации учащиеся сталкиваются с рядом

сложностей, таких как нарушение самооценки, неуверенность в своих способностях, снижение мотивации, трудности в социальном взаимодействии с одноклассниками и преподавателями. В сочетании с переходом в новую школу и наступлением новых предметных областей, такое сочетание кризисов может привести к тяжелым, непоправимым и разрушительным последствиям в образовательной и социальной сферах.

Поэтому, очень важно поддерживать учащихся на этом этапе и помогать им адаптироваться в новых условиях. Именно поэтому школы проводят различные программы поддержки новых учащихся, организуют кураторские часы, индивидуальные консультации и групповые занятия с психологами. На таких занятиях дети могут изучить основные правила, которым нужно следовать при участии в учебном процессе, ориентироваться в школьном расписании, правильно распределять свое время и обучаться техникам самоконтроля.

Это помогает новым учащимся интегрироваться в учебный процесс, чтобы они могли чувствовать себя более уверенно и успешно. Школы также предоставляют дополнительные ресурсы для учащихся, кто имеет проблемы в учебе, чтобы они смогли догнать своих товарищей по изучению материала и справиться со своей учебной нагрузкой.

В целом, важно поддерживать учащихся на всех этапах их обучения, особенно в начальной школе, чтобы помочь им приспособиться к новым условиям, получить дополнительные ресурсы и чувствовать себя комфортно в учебной среде.

Таким образом, учащийся сталкивается с синхронизацией двух кризисов, такое сочетание может привести к тяжелым, непоправимым и разрушительным последствиям.

Адаптация помогает детям справиться с такими проблемами как изменение учебного режима, новые учителя, расписание занятий и т.д. В результате, дети могут столкнуться с различными проблемами, такими как понижение учебных успехов, снижение мотивации, повышение уровня стресса и т.д.

Кроме того, благодаря адаптации дети могут привыкнуть к новым множеству требований, которые предъявляются к ним в новых условиях, тем самым они могут стать более ответственными и уверенными в себе. Они могут также повысить свою самоэффективность, стать более самостоятельными и научиться справляться с различными трудностями, которые возникают во время учебного процесса.

В общем, процесс адаптации играет важную роль в успешном переходе детей из начальной школы в среднюю школу. Она помогает им лучше понять себя и свой личностный рост, а также осознать свои потенциальные возможности, которые могут помочь им достичь успеха в учебе и в жизни в целом.

Изучая проблему адаптации пятиклассников к основной школе, выделяют социальную, личностную и академическую адаптации.

Социальная адаптация учащихся в школе подразумевает процесс, включающий в себя приспособление их к социальной среде, в которой он учится. Подростки сталкиваются с различными вызовами и трудностями в своем общении с одноклассниками и учителями, поэтому социальная адаптация играет важную роль в их успешной академической и психологической адаптации. Уровень благоприятного, успешного вхождения в новую социальную среду, количество коммуникативных связей, а также принятия одноклассниками учащегося включает в себя сфера – социальная адаптация. Социальная адаптация включает в себя многие аспекты, которые помогают учащимся успешно адаптироваться в новой социальной среде. Количество коммуникативных связей и принятие одноклассниками учащегося важны для создания социальной поддержки, что в свою очередь влияет на уровень благоприятного и успешного вхождения в новую среду.

Однако, социальная адаптация также включает в себя другие аспекты, такие как развитие навыков социального взаимодействия, понимание правил и ценностей новой социальной среды, умение находить компромиссы при решении конфликтов и т.д.

Более того, социальная адаптация может быть оказана не только со стороны одноклассников, но и со стороны учебного персонала и родителей. Например, приветствие и поддержка со стороны учителей и персонала школы, участие родителей в жизни учебного заведения могут помочь учащимся лучше адаптироваться к новым условиям.

Личностная адаптация – будет отражать уровень осознания учащегося себя, как часть социальной группы. Выражается в эмоциональном фоне, самооценке и принятии учащегося в школьной среде. Степень соответствия поведения учащегося к нормам школьной жизни, включает в себя – академическая адаптация. Учащийся принимает требования учителя, активно включается в ритм учебной деятельности, а также имеет хорошую успеваемость.

Степень соответствия поведения учащегося к нормам школьной жизни, включает в себя – академическая адаптация. Учащийся принимает требования учителя, активно включается в ритм учебной деятельности, а также имеет хорошую успеваемость. Академическая адаптация является важным аспектом социальной адаптации учащихся в школе. Она отражает степень соответствия поведения учащегося к нормам школьной жизни и правилам, установленным в учебном заведении.

Ученик, который успешно адаптировался к школьной жизни, принимает требования учителя, участвует активно в учебном процессе, выполняет свои домашние задания и имеет хорошую успеваемость. Он умеет ориентироваться в школьном расписании, правильно организовывать свое время и справляться с учебной нагрузкой.

Академическая адаптация не только свидетельствует об успешной адаптации ученика в социальной среде, но и является важным фактором его учебного успеха и возможности дальнейшего карьерного роста. Поэтому школы часто оценивают не только поведенческую, но и академическую адаптацию учащихся и предоставляют дополнительную поддержку тем, кто испытывает затруднения в этой сфере.

Учителя-предметники, преподающие в пятом классе, должны знать, почему предъявление необоснованных требований к пятиклассникам может осложнить школьную жизнь. Большинство кризисов при переходе из начальной школы в среднюю можно избежать, если переход будет плавным и постепенным.

Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова акцентируют внимание в своих работах на возникновении предпубертативного кризиса, являющегося причиной дезадаптации при переходе в среднюю школу, что приводит к возникновению отрицательных последствий для дальнейшего развития учащихся и негативно отражается на учебной деятельности. В случае постоянной неуспешности, у учащегося возникает состояние дезадаптации. Как отрицательный результат адаптации, рассматривают дезадаптацию. При дезадаптации учащейся недостаточно активен, у него отсутствует способность к адекватной ориентировке в ситуации, проявляется неспособность спланировать собственное поведение [3, С. 57].

Е.В. Славутская отмечает школьную дезадаптацию как нарушение и трудность школьного обучения, чему предшествуют низкие адаптивные способности учащегося к новым социальным условиям и, как следствие – в дальнейшем ухудшение поведения, успеваемости, межличностных взаимоотношений [6, С. 103].

Таким образом, второе направление рассматривает школьную дезадаптацию «как произвольную несовершенство отношений конкретной микросоциальной среды».

Как правило, такая ситуация связана с тем, что потребность в социально-ориентированной форме общения является не удовлетворенной и подросток компенсирует свое общение в стихийно сформированной группе.

А.А. Реан говорит о том, что при становлении эмоционально-волевой регуляции, данный возрастной период является одним из ключевых этапов. Переживания становятся глубже, «появляются более стойкие чувства, эмоциональное

отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее», что представляется легкой возбудимостью, резкой сменой настроения и переживаний [4, С. 96].

В работе З.Д. Сиражетдиновой отмечается, что «в репертуаре поведения большей части подростков редко встречаются действия, сознательно направленные на причинение серьезного физического или психологического вреда другим людям» [5].

По мнению Л.Г. Осиповой формирование опыта социального взаимодействия, а именно, объединение практически усвоенных ориентиров, накопление знаний о способах выстраивания отношений со сверстниками, которые в дальнейшем позволяют подросткам конструктивно осуществлять, во всевозможных жизненных ситуациях, совместную деятельность, предполагает включение учащихся в различные виды социальных отношений, в том числе межличностного общения. Она также подчеркивает, что именно в период подросткового возраста расширяется сфера социального общения. «Референтно значимая деятельность выступает как ведущая деятельность подростка, а опосредствованные ею взаимоотношения, в которые вступает подросток в процессе этой деятельности со своими сверстниками, являются ведущим способом социализации, каналом, по которому происходит усвоение опыта социального взаимодействия» [2, С. 74].

Следовательно, социальное взаимодействие в подростковом возрасте может быть сопряжено с различными трудностями. Одна из них связана с поиском своей индивидуальности, что может привести к отказу от участия в групповых мероприятиях и отстраненности от общества. Кроме того, подростки могут быть более чувствительны к отклонениям ведущих личностей в группе, что может привести к исключительности и отчуждению в отношениях с другими подростками. Также, подростки могут принимать рискованные и неосмотрительные решения, когда их взаимодействие с другими становится основным приоритетом. Так, в условиях цифровизации подросток меньше уделяет непосредственному взаимодействию с окружающими. Можно отметить, что в интернет-коммуникациях возможно подчеркнуть как положительные, так и отрицательные стороны.

**Выводы.** Таким образом, социальное взаимодействие является неотъемлемой частью процесса адаптации учащихся к средней школе. Взаимодействие между учениками, а также с учителями и родителями, помогает создать положительное и эффективное обучающее окружение для каждого ребенка. Обладая этими навыками, ученики смогут успешно преодолеть переходный период и продолжать свое образование в новой социальной среде.

#### **Литература:**

1. Куимова, Н.Н. Социально-психологическая адаптация учащихся с задержкой психического развития при переходе из начальной в основную школу / Н.Н. Куимова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – 156 с.
2. Осипова, Л.Г. Формирование опыта социального взаимодействия подростков в информационной образовательной среде школы: диссертация. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Осипова Любовь Геннадьевна. – Кострома, 2007. – 223 с.
3. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 184 с.
4. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
5. Сиражетдинова, З.Д. Коррекция агрессивности младших подростков в ситуации межличностного конфликта / З.Д. Сиражетдинова // Концепт. – 2015. – №S1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiyaagressivnosti-mladshih-podrostkov-v-situatsii-mezhlichnostnogo-konflikta> (дата обращения: 21.05.2023)
6. Славутская, Е.В. Факторный анализ психологических качеств, определяющих «дезадаптационный синдром пятого класса» / Е.В. Славутская // Психология обучения. – 2008. – № 12. – С. 103-111

**Педагогика**

**УДК 37.017.4**

**кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### **КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме патриотического воспитания младших школьников. Представлено описание и обоснование критериев эффективности системы патриотического воспитания в школе в условиях реализации новой программы воспитания. Представлены результаты эмпирического исследования. Проведен анализ эффективности системы патриотического воспитания младших школьников в образовательной организации в условиях реализации новой программы воспитания. Изучены промежуточные результаты патриотического воспитания младших школьников. Параметры воспитанности – объем патриотических знаний и сформированность гражданско-патриотических качеств. Объем патриотических знаний изучался с помощью методики «Незаконченные предложения» (авторы: Е.В. Федотова, И.В. Скворцова). Для изучения гражданско-патриотических качеств использовалась методика В.М. Хлыстовой «С чего начинается Родина?». Изучено отношение педагогов к патриотическому воспитанию в образовательной организации. Сформулирован вывод о возможностях совершенствования системы патриотического воспитания младших школьников.

*Ключевые слова:* система патриотического воспитания, критерии эффективности, младший школьник, программа воспитания.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of patriotic education of primary school students. The article describes and substantiates the criteria for the effectiveness of the system of patriotic education at school in the context of the implementation of a new education program. The results of an empirical study are presented. The analysis of the effectiveness of the system of patriotic education of primary school students in the educational organization in the context of the implementation of a new education program is carried out. The intermediate results of patriotic education of primary school students are studied. The parameters of upbringing are the amount of patriotic knowledge and the formation of civic – patriotic qualities. The volume of patriotic knowledge was studied using the "Unfinished Sentences" technique (authors: E.V. Fedotova, I.V. Skvortsova). V.M. Khlystova's methodology "What does the Motherland begin from?" was used to study civil-patriotic qualities. The attitude of teachers to patriotic education in an educational organization is studied. The conclusion about the possibilities of improving the system of patriotic education of primary school students is formulated.

*Key words:* system of patriotic education, criteria of effectiveness, primary school students, education program.

**Введение.** В современном образовании чрезвычайно остро и актуально звучит проблема патриотического воспитания детей и молодежи [4, 6, 11]. Эта острота обусловлена проводимой государством политикой в области образования,

откликом общественности и педагогического сообщества на запросы государства и в целом на вызовы современности [2, 3]. Для отечественной педагогики идея воспитания патриотизма является традиционной: значимость патриотизма, воспитания любви к Родине отстаивал учитель русских учителей К.Д. Ушинский во многих своих публикациях [7, 16]. Сегодня совершенно очевидной становится взаимосвязь воспитанности, нравственности, патриотизма граждан нашей страны и ее суверенности, благополучия, национальной безопасности. Целый ряд федеральных документов последних лет очень четко и последовательно характеризуют ориентиры в развитии и укреплении российской государственности [13, 14, 15]. Так, например, среди национальных целей развития РФ – создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. В стратегии национальной безопасности РФ обозначены национальные интересы Российской Федерации как объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии. В Указе «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» перечислены ценности, которые отнесены к этой категории, они неразрывно связаны с воспитанием патриота: *жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России*.

Параллельно с этими процессами, формируется повестка патриотического воспитания в общеобразовательных организациях. Важнейшими шагами в направлении конкретизации задач и содержания воспитательной деятельности педагогов стали следующие нормативные документы: изменения от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания, примерная программа воспитания, разработанная институтом детства, семьи и воспитания РАО, примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [9]. Эти документы фактически создают нормативную базу для реализации государственных задач патриотического воспитания в системе общеобразовательных организаций. Перед общеобразовательными школами стоит задача качественной и эффективной организации не просто патриотического воспитания, а системы патриотического воспитания, которая характеризуется единством взаимосвязанных компонентов, направлений деятельности, обеспечивающих достижения запланированных результатов, а именно – воспитание личности патриота страны, своей Родины [8, 10]. В статье дана характеристика компонентов – критериев системы патриотического воспитания младших школьников, которые на наш взгляд первостепенны и способны обеспечить ее эффективность. Подтверждение этого вывода основывается на представленных в статье результатах эмпирического исследования, проведенного на базе общеобразовательной школы.

**Изложение основного материала статьи.** Наиболее важным и существенным вопросом для педагогического коллектива школы в процессе реализации воспитательной деятельности в направлении патриотического воспитания обучающихся является вопрос обеспечения эффективности этой работы в современных социокультурных условиях, в которых формируется личность современного школьника. Два основных подхода, зарекомендовавших себя как в педагогической теории, так и в образовательной практике как наиболее жизнеспособные в достижении результативности и эффективности воспитания – это системный и средовой подходы. Примеры воспитательных систем, вошедшие в историю образования и педагогической мысли, относятся, в основном к советскому периоду, если рассматривать отечественный опыт [5, 12]. Классическими примерами в этом отношении являются такие выдающиеся системы воспитания как колония «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкого, детские трудовые коммуны для беспризорников А.С. Макаренко, павлышская школа В.А. Сухомлинского, школа самоопределения А.Н. Тубельского, коллективная творческая деятельность И.П. Иванова, авторская школа А.В. Караковского и многие другие. Они все относятся именно к воспитательным системам, так как в отношении них совершенно справедливы следующие признаки:

- разделяемая всеми членами педагогического коллектива система взглядов на воспитание, основанная на определенных философских, методологических, теоретических принципах;
- цель воспитания, выступающая в качестве системообразующего компонента; целенаправленность и взаимосвязанность всех направлений воспитания и воспитательных воздействий и взаимодействий, активность и самостоятельность всех участников образовательных отношений;
- взаимосвязанность и согласованность деятельности педагогического коллектива, создание организационной культуры: норм, правил, традиций, символов, артефактов, социально и лично значимых событий; самоуправление коллективов педагогов и воспитанников, соотношение свободы и ответственности всех субъектов воспитательной системы; формирование общественного мнения, поощрения за высокие достижения, общественное одобрение;
- связь с внешней средой, социальная направленность деятельности, созидательный труд на благо общества; возможность самоопределения, разнообразие видов общественно-полезной деятельности; стремление к высшим духовным идеалам; широкий спектр возможностей самореализации.

Средовой подход концентрируется на создании условий развития и формирования личности (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.) [1]. Один из вариантов его реализации в современной школе – проект, направленный на развитие личностного потенциала. Его участники следуют идеологии средового подхода В.А. Ясвина, согласно которой образовательная среда рассматривается в качестве системы влияний и условий формирования личности, возможностей ее развития, реализующихся через социальное и предметно-пространственное окружение.

В разработке критериев эффективности системы патриотического воспитания мы остановились именно на системном подходе, поскольку в отличие от средового подхода, в котором сложно очертить весь круг условий и влияний, в системном подходе мы можем сосредоточить внимание именно на педагогической составляющей, которая определяет усилия и деятельность педагогического коллектива в достижении высокого качества воспитательного процесса. Кроме того, нам было важно учесть соответствие предложенных критериев новой программе воспитания, которая учитывает уклад общеобразовательной организации (основные вехи истории школы, миссия, традиционные дела, ритуалы, социальные партнеры, значимые проекты, перспективные воспитательные практики, дефициты), виды, формы и содержание урочной и внеурочной деятельности, классного руководства, основных школьные и внешкольные дела, предметно-пространственная среда, взаимодействие с родителями, самоуправление, профилактика и безопасность, социальное партнерство, профориентация. Исходя из этих установок, мы предположили, что эффективность системы патриотического воспитания младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания обусловлена реализацией следующих критериев:

- соответствие воспитательной работы, направленной на патриотическое воспитание младших школьников программе воспитания;

- согласованность действий участников образовательного процесса в реализации программы патриотического воспитания;
- целенаправленность и систематичность в реализации воспитательных задач патриотического воспитания младших школьников.

Эмпирическое исследование было проведено на базе второго и четвертого классов общеобразовательной школы. Общее количество младших школьников, принявших участие в исследовании, составило 46 учеников. Также в исследовании приняли участие 14 педагогов школы.

Для изучения системы патриотического воспитания первому критерию мы провели анализ школьной программы воспитания младших школьников, вывели перечень и содержание мероприятий патриотической направленности в рамках программы. Работа школы по патриотическому воспитанию ведется целенаправленно, регулярно со всеми участниками образовательного процесса по различным направлениям, ежегодно анализируется, совершенствуется и дополняется. Анализ программы и ее реальной реализации свидетельствует о том, что в школе процесс становления системы патриотического воспитания идет интенсивно, вопросы организации патриотического воспитания приняли системный характер, стали нормой в повседневной деятельности школы. В имидже школы важную роль играет система патриотического воспитания; обогащено содержание патриотического воспитания; вовлечены в систему патриотического воспитания представители всех субъектов образовательной деятельности.

С целью изучения второго критерия – согласованности действий участников образовательного процесса в реализации программы патриотического воспитания – была разработана анкета для педагогов. У учителей выявлено единство взглядов, схожее понимание смысла и задач патриотического воспитания. Все учителя уверены в актуальности патриотического воспитания, реализуемого в процессе воспитания детей младшего школьного возраста в современном российском обществе. Их мнения полностью совпали и в том, что в условиях современной России активная работа по патриотическому воспитанию детей является обязанностью педагога. Все учителя отметили, что для реализации патриотического воспитания педагогу необходимо иметь глубокие знания в области русского языка, русской литературы, отечественной истории, географии, культуры. Наряду с этим, учителя отмечали необходимость наличия убеждений, соответствующих системе национальных ценностей, отзывчивость, равнодушие к событиям в родной стране, готовность по мере своих сил отстаивать национальные интересы. Почти все учителя убеждены, что патриотическое воспитание должно не ослабевать, осуществляться непрерывно. Большинство педагогов используют в реализации патриотического воспитания дополнительную информацию с целью обогащения и актуализации содержания патриотического воспитания. Ответы учителей продемонстрировали большое разнообразие применяемых ими методов и форм патриотического воспитания, тесную взаимосвязь с родителями и семьями учеников. Все учителя отметили результативность работы с детьми, заметили, что дети стали иначе смотреть на родной город, узнали много нового о своих предках из рассказов прабабушек, старших членов семьи, обогатили словарный запас. Таким образом, учителя продемонстрировали единство взглядов и согласованность действий участников образовательного процесса в реализации программы патриотического воспитания.

Критерий целенаправленности и систематичности в обеспечении патриотического воспитания младших школьников проверялся несколькими исследовательскими методами: через изучение результативности воспитания и с помощью анализа документации. Результативность воспитания изучалась по двум параметрам – сформированности гражданско-патриотических качеств и объему патриотических знаний. Диагностика гражданско-патриотических качеств проводилась с помощью методики В.М. Хлыстовой «С чего начинается Родина?». Анализ результатов показал, что большая часть учеников 2 и 4 классов тяготеют к среднему и высокому уровням гражданско-патриотических качеств. В 4 классе преобладает количество учеников с высоким уровнем, а во втором – со средним. Количество учеников с уровнем ниже среднего и низким примерно одинаково во 2 и 4 классе и составляет около 20% детей. Объем патриотических знаний изучался с помощью методики «Незаконченные предложения» (авторы: Е.В. Федотова, И.В. Скворцова). Почти все ученики четвертого и второго классов показали высокий или средний уровень объема патриотических знаний и лишь небольшая часть – ниже среднего и низкий уровень. Учащиеся владеют знаниями о Родине, о городе, знакомы с произведениями русских писателей и поэтов, знают символы своей страны, имя президента. Однако, большинство ребят не понимает выражения «малая родина». В ходе изучения учебной документации мы проследили, как в предметном содержании отражены цели, содержание и образовательные результаты патриотического воспитания, охарактеризовали рабочие программы основных предметов по обновленным ФГОС для вторых и четвертых классов УМК «Школа России». В содержание УМК заложен огромный воспитывающий и развивающий потенциал, позволяющий учителю эффективно реализовывать целевые установки современных нормативных документов. Важнейшая задача российской школы – становление российской гражданской идентичности обучающихся – реализуется различными средствами: отбор содержания учебного материала осуществлен с ориентацией на формирование базовых национальных ценностей; родниоведческие и краеведческие знания, содержательное, дидактическое и методическое обеспечение составляет значительную часть содержания учебников; поликультурность содержания системы учебников носит сквозной характер. Работа по патриотическому воспитанию ведется целенаправленно на уроках по всем основным предметам. Относительно систематичности проведенный анализ показал, что работа реализуется ежедневно, в учебной и внеурочной деятельности. Отсюда следует вывод, что критерий целенаправленности и систематичности в реализации воспитательных задач патриотического воспитания младших школьников реализован в воспитательной системе школы полностью. Итак, на основе проведенного исследования, сбора эмпирических данных о критериях эффективности системы патриотического воспитания младших школьников мы пришли к заключению, что все три группы критериев реализованы полностью, а именно, эффективность системы патриотического воспитания младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания обусловлена реализацией соответствующих критериев.

**Выводы.** Исследование проблемы критериев эффективности системы патриотического воспитания младших школьников в условиях реализации новой программы воспитания позволило сформулировать следующие выводы:

1. Эффективность системы патриотического воспитания младших школьников обеспечивается соответствием реального воспитательного процесса критериям эффективности. В качестве этих критериев выступают соответствие воспитательной работы, направленной на патриотическое воспитание младших школьников программе воспитания; согласованность действий участников образовательного процесса в реализации программы патриотического воспитания; целенаправленность и систематичность в реализации воспитательных задач патриотического воспитания младших школьников.

2. Рабочая программа воспитания для общеобразовательной организации является ключевым документом в обеспечении системности патриотического воспитания в том случае, когда она в полной мере учитывает особенности конкретной образовательной организации, взаимосвязь и взаимообусловленность всех структурных элементов, составляющих специфику всех характеристик уклада школьной жизни.

3. Согласованность действий участников образовательного процесса в реализации программы патриотического воспитания обеспечивается общностью мировоззрения, убежденностью педагогов и родителей в необходимости и значимости патриотического воспитания младших школьников в развитии личности, формировании гражданина и патриота своей страны.

4. Целенаправленность и систематичность патриотического воспитания, взаимосвязь программ урочной и внеурочной деятельности обеспечивает высокий уровень насыщенности, содержательности воспитывающей среды, обеспечивающей вовлеченность всех обучающихся, создание значимой событийной реальности, полноту воздействия на субъектов воспитания.

#### **Литература:**

1. Балабанова, Л.И. Создание воспитывающей среды для обучающихся общеобразовательной школы через интеграцию урочной и внеурочной деятельности / Л.И. Балабанова // Шамовские педагогические чтения. Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – С. 573-577

2. Беляев, Г.Ю. Гражданско-патриотическое воспитание в современном мире / Г.Ю. Беляев // Нижегородское образование. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2022. – № 1. – С. 4-15

3. Даскал, В.Я. Проблема патриотического воспитания школьников в современных социокультурных условиях / В.Я. Даскал, А.В. Невзорова // Православная русская школа: традиции, опыт, возможности, перспективы: материалы XII всероссийской научно-практической конференции. – Обитель. – Братство Милосердия Свято-Алексиевская Пустынь. – Ярославль, 2020. – С. 377-381

4. Калачева, Е.С. Особенности нравственных представлений младших школьников и подростков / Е.С. Калачева, Е.В. Карпова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 192-193

5. Караковский, В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса: Науч.-метод. пособ. «Творческая педагогика» / В.А. Караковский. – Москва: Малое предприятие «Новая школа», 1993. – 80 с.

6. Мосолова, П.А. Система работы классного руководителя по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников / П.А. Мосолова, Е.В. Донгаузер // Актуальные проблемы социогуманитарного образования. Сборник статей. Под научной редакцией Т.С. Дороховой, Е.В. Донгаузер. – Екатеринбург: УГПУ, 2019. – С. 75-79

7. Невзорова, А.В. Национальный воспитательный идеал в наследии К.Д. Ушинского / А.В. Невзорова // Детство, открытое миру: сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: ФГБОУ ВО «ОмГУ», 2023. – С. 117-118

8. Невзорова, А.В. Формирование воспитывающей среды в образовательной организации / А.В. Невзорова, Е.В. Морковчина // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 62-69

9. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/oo/programma-vospitaniya/> (дата обращения 12.03.23)

10. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 330 с.

11. Рустамова, С.У. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников / С.У. Рустамова // Педагогическое искусство. – 2021. – №1. – С. 113-117

12. Щуркова, Н.Е. Система достойного воспитания / Н.Е. Щуркова. – Москва: Издательство АСТ, 2020. – 256 с.

13. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 13.04.2023)

14. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 13.04.2023)

15. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 13.04.2023)

16. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д. Ушинский. – Русская школа. – М., 2002. – С. 93.

**Педагогика**

#### **УДК 337.5**

**кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна**

Аккредитованное образовательное частное образовательное учреждение высшего образования «Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва);  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва);

**студент Серобян Варсик Акововна**

Колледж права ВШП Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва)

### **СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Аннотация.* Статья «Среднее профессиональное образование: анализ и перспективы» посвящена вопросам среднего профессионального образования на 2023 год. Автор уделяет особое внимание представлению наиболее точной информации о программе среднего профессионального образования, основанной на сравнении и сопоставлении данных, полученных в ходе исследовательских и оценочных работ. Представлены и проанализированы основные проблемы и преимущества, касающиеся системы среднего профессионального образования. Показаны преимущества и процесс становления среднего профессионального образования как альтернатива высшему образованию.



*Ключевые слова:* образование, среднее профессиональное образование, опрос, анализ, проблемы и перспективы среднего профессионального образования.

*Annotation.* The article "Secondary vocational education: analysis and prospects" is devoted to the issues of secondary vocational education for 2023. The author pays special attention to the presentation of the most accurate information about the secondary vocational education program, based on the comparison and comparison of data obtained during research and evaluation work. The main problems and advantages concerning the system of secondary vocational education are presented and analyzed. The advantages and the process of formation of secondary vocational education as an alternative to higher education are shown.

*Key words:* education, secondary vocational education, survey, analysis, problems and prospects of secondary vocational education.

**Введение.** По общественному мнению, среднее профессиональное образование (далее – СПО) довольно долгое время считалось ухудшенной версией высшего образования, в том числе из-за низкой конкурентоспособности выпускников СПО, что повлияло на восприятие людей на данный уровень образовательной подготовки. Но со временем произошли изменения, в том числе в инфраструктуре колледжей и техникумов, что привело к повышению финансового обеспечения и целевой поддержке, а также к концентрации и повышению квалификации работников системы СПО.

В 2019 году популярность СПО начала увеличиваться, что стало заметно, когда контингент выпускников, выбравших программы СПО значительно повысился [7]. Сейчас же актуальность СПО также возрастает, но до 2020 года численность обучающихся и образовательных организаций стабильно увеличивалась, а в 2020 году заметен спад, объяснить это можно пандемией COVID-19, который ограничил возможность осуществления некоторых видов деятельности.

В системе СПО отсутствует научно-методическая база, что является препятствием для прогнозирования будущего СПО, в отличие от программ общего и высшего образования.

Целью данной работы является анализ системы среднего профессионального образования, а также проблем и перспектив образовательной программы, чтобы объединить и представить точную информацию о СПО не только со стороны науки, но и со стороны социальной сферы общества.

Исследование осуществлено с помощью сравнительно-сопоставительного анализа, метода социологического опроса и основано на структурном анализе объекта исследования.

В результате исследования авторы работы представили и рассмотрели проблемы и сценарии развития среднего профессионального образования под влиянием внешних факторов.

**Изложение основного материала статьи.** Причины популярности СПО. Из-за ряда устойчивых обстоятельств популярность СПО постепенно начала увеличиваться. Основной причиной стало появление Единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ), который успел за период своего существования оставить неприятный след в жизни многих выпускников. Социальные опросы, работа психологов, неудачный опыт других людей и их быстрое и массовое распространение в социальных сетях привело к тому, что многие учащиеся готовы выбрать альтернативные пути, лишь бы не сдавать ЕГЭ. По результатам опроса, проведенного комиссией Общественной палаты РФ по развитию образования и науки «Отношение к ЕГЭ учеников, родителей учащихся и педагогов» [9], было выявлено, что 59,32% опрошенных считают, что ЕГЭ не является экзаменационной работой, которая может дать объективную оценку знаниям учащихся, а 43,97% пришли к выводу, что экзамен способен повлиять на состояние образовательной программы в худшую сторону. Альтернативой же ЕГЭ стала аттестация за курс основного общего образования в России – основной государственный экзамен, который также служит для контроля полученных знаний, но из-за более простого содержания, по сравнению с ЕГЭ, оказался для многих причиной ухода после девяти классов для поступления в образовательную организацию, реализующую программы СПО [4], а для учащихся одиннадцатого класса ЕГЭ оказался преградой на пути поступления в вуз из-за плохих результатов. По данным опроса, проведенного среди ссузов Москвы 46,36% учащихся, решили поступить в колледж из-за страха перед ЕГЭ, а 32,3% не сдали ЕГЭ. На поступление влияют и качество образования школы и нередко поступающие в вуз проходят дополнительные платные программы подготовки. В связи с этим учащиеся зачастую решают обходить стороной сложную и нестабильную, в плане планирования будущей карьерной траектории, старшую школу.

Другая причина, приводящая людей к СПО – финансовое положение семей. В настоящее время обучение в высшем учебном заведении доступно не всем, не только из-за нехватки минимума знаний для зачисления, а еще и из-за высокой оплаты обучения. При минимальном размере оплаты труда на 2021 год в размере 12 792 рублей, средняя обучения в государственном вузе на 2021 год составляла 192 418 рублей [5]. Стоимость каждый год формируется согласно установленным Министерством образования нормативам затрат [1]. Стоит отметить, что по законодательству предусмотрен нижний ценовой порог, а верхний – никак не регламентирован. В первую очередь это касается коммерческих отделений вузов.

На стоимость обучения немало влияют и коэффициенты, не связанные с уровнем образовательной подготовки: статус учебного заведения, территориальный коэффициент, форма обучения, престиж и востребованность специализации, и другие.

Не менее важная причина популярности СПО – возможность скорейшей реализации трудовой деятельности. В колледже студенты получают в большей степени прикладное образование, то есть образовательная траектория направлена больше на практическую деятельность, чем теоретическую, что объясняет более короткие сроки обучения, чем в высшем учебном заведении. По результатам анкетирования 57,96% опрошенных от общего количества респондентов выбрали СПО из-за желания раньше приступить к профессиональной деятельности, при этом 57,65% нацелены на продолжение обучения в вузе совместно с трудовой деятельностью, но лишь 36,32% решили ограничиться СПО и сконцентрироваться только на профессиональной деятельности.

Все перечисленные факторы, в большей или меньшей степени, являются основными причинами активной популяризации среднего профессионального образования среди выпускников школ.

Поддержка СПО государством и перспективы развития.

Еще в 2013 году Министерство образования и науки Российской Федерации разработало программу развития образования до 2020 года, где без внимания не осталось и среднее профессиональное образование. Сейчас же, на основе проделанной работы Министерство просвещения Российской Федерации (далее – Минпросвещения России) представило новую программу – «Стратегия развития среднего профобразования до 2030 года» [6]. По данным Минпросвещения России, опубликованным 25.07.2022, за последние шесть лет прием на программы СПО на 2022 год увеличился на 54%, а по демографическому прогнозу Федеральной службы государственной статистики стало известно, что к 2035 году, по среднему варианту прогноза, численность молодежи вероятно увеличится на 5,7% [3], следовательно, увеличится и число заявок на поступление в организации предоставляющие программы СПО. Чтобы обеспечить качественные и современные условия образования, государство, согласно плану Минпросвещения России [6], будет реализовывать проекты по обновлению образовательных программ (в соответствии с актуальными и современными требованиями работодателей и

технологий), по улучшению ландшафта (инфраструктуры) образовательных учреждений, по повышению финансового обеспечения колледжей и техникумов, по повышению квалификации преподавательского состава, согласно требованиям и кадрам, и не менее важный аспект – развитие образовательной и проектной деятельности СПО, как к примеру программа «Профессионалитет» [10], которая при успешной реализации сможет решить проблему трудоустройства выпускников СПО, за счет направленности на практическую деятельность. В обращении Президента РФ Владимира Путина к Федеральному Собранию 21.02.2023 была оглашена перспектива по расширению программы «Профессионалитет», в связи с увеличением спроса на СПО, а также поставлена задача за ближайшие пять лет подготовить порядка миллиона специалистов, в таких отраслях как: электронная промышленность, робототехника, машиностроение, металлургия, фармацевтика и так далее. Результаты деятельности государства можно заметить и посчитав разницу в финансировании СПО и профессиональной подготовки, а также повышения квалификации преподавателей, которые с 2006 года по 2020 год увеличились приблизительно на 1,9% и 9,5% соответственно.

Важна не только поддержка государства, но и заинтересованность и привлечение инвесторов, для финансирования и спонсорства учебных заведений с программами СПО. В связи с этим была принята 286.1 статья Налогового кодекса Российской Федерации, которая предусматривает собой реализацию инвестиционного налогового вычета у инвесторов при их безвозмездном финансировании в образовательные организации, что является положительной мотивацией для инвесторов вкладываться в учебные заведения.

Проблемы в системе СПО. Довольно серьезной проблемой для выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, является трудоустройство. Авторитет образовательной организации также зависит от карьерного роста и востребованности их выпускников на рынке труда, поэтому во время обучения проводятся практики, с целью обучения студентов применять теоретические знания в работе. Но не всегда качество практики соответствует требованиям работодателей. Как уже упоминалось ранее, по результатам анкетирования 35.3% будущих выпускников нацелены не поступать в высшие учебные заведения, а заниматься трудовой деятельностью. Данный процент респондентов невелик, так как их сопровождают ряд проблем, препятствующие трудоустройству и эффективному карьерному росту, такие как:

1. Нехватка рабочих мест по выбранной специальности (В 2022 году 67.0% выпускников программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (далее – ППКРС) и 41.8% программы подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ) обучались по профессиям и специальностям, относящимся к группе «Инженерное дело, технологии и технические науки» [8]).

2. Низкий уровень заработной платы (Заработная плата выпускников вузов существенно превышает заработную плату выпускников СПО [12]).

3. Высокий уровень риска безработицы или экономической неэффективности (по данным на 2016 год 9% выпускников ППКРС попадают в данную категорию, и 14,2% выпускников ППССЗ [11], а в 2019 году среди окончивших колледжи в 2016 – 2018 гг. 43% (389,3 тыс. чел.) не выбрали работу по своей специальности [9]).

4. Нехватка профессиональных компетенций или же завышенные требования работодателя от выпускников в начале трудовой деятельности.

Другая проблема, касающаяся системы СПО – качество проведения производственной практики. Производственная практика – это практическая часть учебного процесса, направленная на реализацию трудовой деятельности в рамках обучения, для получения опыта, выявления перспективности студента как специалиста и проверки знаний, полученных в ходе обучения в образовательной организации. Целью производственной практики является подготовка студентов к высококачественной работе в фирмах. Отсюда вытекает ряд минусов, присущих данному виду практики в СПО. Попадая в предприятие, студент из-за неподготовленности (что возможно в рамках низкого качества образования в организации) может не сразу осознать требования к себе и в сложной психологической ситуации результаты практиканта могут быть не удовлетворяющими, иногда к завышенным, требованиям руководителя практики. Из-за чего не происходит адаптации студента в рабочую среду и взаимодействие с предприятием не приносит профессионального опыта, на которое была нацелена практика. Но бывают и случаи, когда предприятие не предоставляет определенные виды практик или же руководство предприятий принимает студентов-практикантов и использует их в качестве бесплатной рабочей силы. Данный вопрос можно было бы решить стимулированием работодателей, участвующих в подготовке специалистов, со стороны государства, как например было сделано в случае с инвесторами об инвестиционном налоговом вычете.

**Выводы.** Таким образом, в результате проделанной работы можно сказать, что система среднего профессионального образования делает маленькие шаги к совершенству, все больше обращая внимания на то, что необходимо изменить в системе, а именно финансовое обеспечение, качество образования, и другое.

А благодаря проведенному опросу среди студентов Москвы, в котором приняли участие 745 студентов, мы сделали множество выводов о том, почему выбирают СПО, с какими проблемами они столкнулись и их взгляд на свое будущее после окончания обучения.

В течение нескольких лет среднее профессиональное образование, благодаря новым траекториям развития от государства, переймет многие аспекты у высшего образования (преподавание, организация системы обучения, сотрудничество с другими организациями и так далее) и совершенствует свои, что сделает программу более востребованной на рынке труда, за счет эффективной системы образования и безрезультатной практической деятельности.

#### **Литература:**

1. Базовые нормативы затрат на оказание услуг по реализации программ высшего образования и дополнительного профессионального образования и территориальные коэффициенты // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: <https://minobtmauki.gov.ru/about/deps/dep/values/> (дата обращения: 14.06.2023)

2. Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда: информационный бюллетень / М.В. Лопатина, Л.А. Леонова, П.В. Травкин [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2020. – 72 с.

3. Демография // Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 17.05.2023)

4. Индикаторы образования: 2022: Статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2022. – 532 с.

5. Качество приема в российские вузы: 2021 // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL: <https://www.hse.ru/ege2021/> (дата обращения: 06.05.2023)

6. Минпросвещения России представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 года // Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda> (дата обращения: 17.05.2023)

7. Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2019. – 96 с.
8. Среднее профессиональное образование в России: Статистический обзор / Н.Б. Шугаль, В.И. Кузнецова, Л.Б. Кузьмичева [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2022. – 72 с.
9. Три факта о трудоустройстве выпускников 2016-2018 годов // Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 19.06.2023)
10. Федеральный проект «Профессионалитет» // Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/additional\\_vocational\\_education](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education) (дата обращения: 17.05.2023)
11. Федеральное статистическое выборочное наблюдение трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование // Федеральная служба государственной статистики. – URL: [https://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](https://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html) (дата обращения: 19.02.2023)

Педагогика

УДК 377.111.3

аспирант Никонова Зинаида Валерьевна

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования в профессиональной деятельности. Целью исследования является разработка и обоснование модели подготовки будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования в профессиональной деятельности. Существующие модели подготовки учителей начальных классов рассчитаны, в большей степени, на передачу фундаментальных знаний и профессиональных навыков, без учета динамичных и инновационных нововведений сектора экономики, которые, как правило, приводят к изменению содержания традиционных профессий новыми функциями. Особая значимость исследования заключается в том, что в настоящее время система среднего профессионального образования находится на этапе модернизации, что приводит к изменению технологии подготовки профессиональных кадров. Возникает необходимость в изменении процесса преподавания будущих учителей начальных классов современными интерактивными методами.

*Ключевые слова:* модель, моделирование, игровое моделирование, готовность, формирование готовности.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of professional training of future primary school teachers to use game modeling in professional activities. The purpose of the study is to develop and substantiate a model for preparing future primary school teachers to use game modeling in professional activities. The existing models of primary school teacher training are designed, to a greater extent, for the transfer of fundamental knowledge and professional skills, without taking into account the dynamic and innovative innovations of the economic sector, which, as a rule, lead to a change in the content of traditional professions with new functions. The special significance of the study lies in the fact that at present the system of secondary vocational education is at the stage of modernization, which leads to a change in the technology of training professional personnel. There is a need to change the teaching process of future primary school teachers with modern interactive methods.

*Key words:* model, modeling, game modeling, readiness, formation of readiness.

**Введение.** Изучение готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, в любой области, вызывает неподдельный интерес как у самих профессиональных учреждений, занимающихся подготовкой, так и у работодателей. На сегодняшний день система профессионального образования, как и система школьного образования, развивается в направлении образовательных трендов. Одним из которых является повышение качества образования через изменение модели обучения и включение активных методов обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Подготовка педагогических кадров осуществляется всегда по двум направлениям: обучение и практика. Природа возникновения этих направлений различна, но они важным образом дополняют друг друга в модели подготовки профессиональных кадров. Нас интересует, какие изменения происходят в подготовке будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже и как меняются технологии [1, С. 15]. Предполагаем, подготовка студентов с помощью интерактивных технологий, позволит изменить традиционную систему обучения будущих учителей начальных классов. В рамках эксперимента на базе г. Красноярск «Красноярского педагогического колледжа им. М. Горького №1», в котором приняли участие 214 студентов, обучающихся по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, мы исследовали проблему готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования. Эксперимент проводился следующими методами: анкетирование, наблюдение, анализ дневников практики (как средство определения трудностей при использовании игрового моделирования).

Результат анкетного опроса показал, что:

- треть респондентов (30,2%) имеют представление, что такое игровое моделирование; четверть из опрошенных (15,4%), понимают, что такое игровое моделирование на основании теоретических знаний;
- 74,6% затрудняются дать определение термину «игровое моделирование»;
- 35,6% респондентов говорят о возможных вариантах использования игрового моделирования;
- 77,6% опрошенных не видят высокой продуктивной возможности для развития личности при использовании игрового моделирования в образовательной деятельности;
- 86,4% будущих учителей начальных классов не использовали игровое моделирование в учебных и воспитательных целях при прохождении практики;
- 78,6% студентов не имели возможности на практике оценить эффективность использования игрового моделирования учителем-наставником в профессиональной деятельности.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что уровень готовности будущих учителей начальных классов к использованию игрового моделирования низкий. Отсутствие теоретических знаний об игровом моделировании, свидетельствует о низком уровне когнитивного компонента. Не умение организовывать работу в учебной и внеурочной деятельности, говорит о низком уровне развития деятельностного компонента. Мотивационный компонент, тоже находится на достаточно низком уровне, это очевидно из ответов респондентов на вопрос о результативности использования игрового

моделирования в образовательном процессе. Рефлексивный компонент в данном случае, тоже не отличается высоким показателем, потому как оценить возможность игрового моделирования не удалось основной части респондентов.

В период прохождения практики фиксировались затруднения, возникающие у будущих учителей начальных классов при использовании игрового моделирования в профессиональной деятельности.

Анализ результатов опроса будущих учителей начальных классов определил следующие дефициты подготовки: студенты не имеют теоретических знаний об игровом моделировании; не умеют организовывать работу в учебной и внеурочной деятельности с его использованием; не имеют мотивации для использования игрового моделирования в образовательном процессе.

После прохождения практики, нами был проведен срез для выявления трудностей, которые возникли у студентов при использовании игрового моделирования в образовательном процессе. В результате опроса, мы получили рейтинг трудностей, которые будущие учителя начальных классов испытывают при использовании игрового моделирования. Будущим учителям начальных классов сложно: планировать занятия с использованием игрового моделирования; организовывать проектную деятельность с использованием игрового моделирования; организовывать исследовательскую деятельность с использованием игрового моделирования; диагностировать проблемы для правильного использования игрового моделирования; разрабатывать и подбирать игры с учетом образовательных задач; организовывать и проводить занятия с использованием игрового моделирования.

Для определения причин возникновения трудностей при использовании игрового моделирования, нами была предложена модифицированная анкета В.Л. Синебрюховой. С учетом 4 компонентов модели (мотивационный, когнитивный, деятельностный, результативный), мы рассмотрели иерархию причин трудностей, возникающих у студентов при использовании игрового моделирования в профессиональной деятельности [3, С. 54].

**Выводы.** Анализ полученных результатов показал, что отсутствие дополнительных курсов по игровому моделированию и отсутствие условий практической подготовки по использованию игрового моделирования в начальной школе, являются самыми важными трудностями для будущих учителей начальных классов. Далее были обозначены трудности связанные с отсутствием в раздел практики заданий с возможным применением игрового моделирования и отсутствием теоретических знаний в программах подготовки об игровом моделировании. По мнению респондентов, отсутствие связи дидактического и методического сопровождения в колледже и реализация на практике использования игрового моделирования в образовании младшего школьника, является одной из значимых проблем, которая вызывает затруднения при прохождении практики. Сложным для будущих учителей начальных классов оказалось и проведение самоанализа, самооценки и корректировки собственной деятельности по использованию игрового моделирования. Далее были выделены проблемы к содержанию практических заданий в разделах психолого-педагогических дисциплин (не в полном объеме используются задания с применением игрового моделирования); нет возможности на практике увидеть занятия с использованием игрового моделирования; не анализируются уроки с использованием игрового моделирования. Эти трудности выбирались респондентами чаще всего. Существенного влияния на возникновение трудностей не оказывает отсутствие интереса к профессиональной деятельности; отсутствие интереса к использованию игрового моделирования в организации учебного процесса. Полученные результаты, позволяют нам говорить о том, что в колледже отсутствует системная работа по подготовке учителей начальных классов к использованию игрового моделирования в образовательной деятельности. Результаты эксперимента показали, что формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию игрового моделирования нуждается в системной подготовке, которая позволит формировать и развивать знания, умения и навыки в использовании игрового моделирования как одного из инновационных методов обучения. Полученные данные послужили основой для организации формирующего эксперимента.

#### **Литература:**

1. Иващенко, Е.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов к оценке учебных достижений школьников: монография / Е.В. Иващенко, Т.М. Стручаева. – Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2009. – 176 с.
2. Синебрюхова, В.Л. Дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / В.Л. Синебрюхова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S6. – С. 31-35. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13558.htm>
3. Смирнова, Е.О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова. – М.: Изда-во Юрайт, 2019. – 223 с.
4. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практ. пособие / Н.Е. Щуркова. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 217 с.

**Педагогика**

#### **УДК 37.048.3**

**кандидат педагогических наук, доцент Ноговицына Надежда Михайловна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

#### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы буллинга в общеобразовательной организации. Представлен обзор научной литературы по вопросам природы агрессивного и конфликтного поведения. Проанализированы подходы известных психологов в понимании термина «буллинг». Определен потенциал общеобразовательной организации как основного субъекта профилактики буллинга среди обучающихся подросткового возраста. Внимание автора уделяется деятельности социального педагога как основного субъекта профилактики буллинга среди обучающихся подросткового возраста. Представлены результаты педагогического эксперимента по оценке ситуации с буллингом и выявлении особенностей поведения подростков в конфликтах в Намской СОШ№1 им. И.С. Гаврильева. Представлены выводы по результатам педагогического эксперимента.

*Ключевые слова:* агрессия, буллинг, конфликт, обучающийся, подросток, поведение, профилактика.

*Annotation.* The article substantiates the relevance of the problem of bullying in a general education organization. The review of scientific literature on the nature of aggressive and conflict behavior is presented. Approaches of famous psychologists in understanding of the term "bullying" are analyzed. The potential of general educational organization as the main subject of bullying prevention among adolescent students is determined. The author focuses on the activities of a social pedagogue as the main subject of bullying prevention among adolescent students. The results of the pedagogical experiment to assess the situation with bullying and to

identify the features of adolescents' behavior in conflicts in School № 1 named after I. S. Gavriliiev of Namsky district are presented. Conclusions on the results of the pedagogical experiment are presented.

*Key words:* aggression, bullying, conflict, learner, adolescent, behavior, prevention.

**Введение.** Тема буллинга в последние годы часто обсуждается, что связано с масштабированием проблемы кибербуллинга [4]. Однако буллинг среди детей и подростков остается актуальной проблемой в психологии и педагогики многие годы и в современной школе требуется постоянный мониторинг и совершенствование системы профилактической и коррекционной работы с обучающимся как со стороны педагогов, так и со стороны родителей [3].

Слово «буллинг» как научный термин впервые ввел психолог Д. Олвеус в 1993 г. (Норвегия). В отечественной психологии тема буллинга замещается понятием «агрессия», факторам агрессивного поведения посвящены труды И.С. Бердышева, О.Ю. Михайлова. Проблему подросткового насилия рассматривали О.В. Киренская, О.Д. Маланцева. Как правило агрессию, как поведенческую реакцию, в подростковой среде порождают конфликты. Проблема межличностных конфликтов посвящены труды таких отечественных ученых как Е.М. Бабосов, Н.В. Гришина, С.М. Емельянов. Из зарубежных изданий в рамках данного исследования интерес представляют научные разработки М. Дойч, Л. Козер, У. Линкольн. В вопросах профилактики межличностных конфликтов опирались на труды А.Г. Здравомыслова, А.Я. Анцупова, А. Гидденс, О.С. Гребенюка, Н.И. Леонова.

И.С. Новикова определяет буллинг, как: «...один из способов физического и/или психического насилия, который сопровождается осозанным и запланированным, а также продолжительным унижением достоинства личности одного человека или группы лиц» [9]. Буллинг среди школьников представляет собой социально-психолого-педагогическое явление и требует комплексного решения. Профилактика буллинга в школе реализуется на личностном, групповом, общешкольном, социальном уровнях.

При этом профилактику буллинга можно разделить на первичную и вторичную. Первичная профилактика направлена на непосредственных участников буллинга (жертву и буллеров). Важную роль играет вовлечение в работу родителей обучающихся. От позиции родителей в данном вопросе, их осведомленности и поддержки усилий педагогов во многом зависит результат профилактической деятельности, эффективность проводимых мероприятий. В первичную профилактику включают изучение семьи обучающегося – участника буллинга, беседа с родителями, сбор анамнеза, наблюдение за поведением обучающегося в школе и в присутствии родителей, отношением родителей к ребенку и друг к другу. При необходимости проводится работа по коррекции детско-родительских отношений (преимущественно материнско-детских), которые во многом определяют уровень эмоционального благополучия ребенка, чем младше возраст ребенка, тем выше уровень влияния. Параллельно проводятся мероприятия по стимулированию положительной социализации ребенка посредством формирования его личности, жизненной позиции, стратегии поведения, развития коммуникативных навыков, поиска компенсаторных видов деятельности, создания ситуаций успеха и т.д.

Вторичная профилактика проводится в отношении подростков, совершивших правонарушение, и её целью является коррекция поведения подростка и его развитие, обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и поддержание психического здоровья учащихся, учителей, работников школы.

**Изложение основного материала статьи.** Центральной фигурой в профилактической деятельности в общеобразовательной организации является социальный педагог. Особое внимание в деятельности социального педагога уделяется обучающимся подросткового возраста. Профилактика буллинга реализуемая социальным педагогом среди школьников подросткового возраста, осуществляется за счет коррекции имеющихся социальных девиаций и содействия видению школьниками здорового и безопасного образа жизни, выстраивания отношений в группе на основе взаимопомощи, объединение подростков в ходе совместной личностно и коллективно значимой деятельности.

Для профилактики посттравматических последствий буллинга необходимо приложить усилия специалистов, в первую очередь, для создания условий по недопущению повторных случаев буллинга. Далее следует разобщить жертву и буллеров, сделать это быстро, грамотно и наименее болезненно для всех участников, оградить жертву буллинга от стрессовых воздействий. И провести индивидуальную работу с жертвой по укреплению защитных сил обучающегося, сформировать навыки противодействия стрессу, определить личные границы и ознакомить с приемами защиты этих границ.

С обидчиками алгоритм действия следующий:

1. Своевременное выявление факта травли.
2. Отделение лидера-буллера от группы единомышленников.
3. Оповещение родителей. Важна конструктивная работа с родителями.
4. Разбор каждой ситуации, выявление причин и факторов буллинга.
5. Проведение разъяснительной работы со всеми участниками ситуации.
6. Работа с классным коллективом для принятия и оказания поддержки жертве и создания общественного мнения непринятия ситуации буллинга в коллективе.
7. Добиваться осознания и развития имеющихся личностных ресурсов обучающихся, способствующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения.
8. Мониторинг ситуации [7].

Для выявления ситуации с буллингом в сельской школе было проведено диагностическое исследование на базе Намской средней общеобразовательной школы №1 им. И.С. Гаврильева в январе 2023 года. Охват составил 110 обучающихся в возрасте от 13 по 16 лет из них: девочек – 64, мальчиков – 46.

Результаты ответов на разработанный автором опросник «Я и конфликт» показали, что:

- 91% (100 обучающихся) считают, что в межличностных конфликтах инициатором является собеседник (другой человек), только 9% (10 обучающихся) признались, что инициатором конфликтов являются они сами;
- 58% (64 обучающихся) отметили, что редко вступают в конфликты; иногда – 23% (25 обучающихся); никогда – 14% (15 обучающихся); довольно часто – 3% (4 обучающихся); почти всегда – 2% (2 обучающихся);
- 43% (46 обучающихся) отметили, что наиболее частыми причинами конфликтов являются оскорбления одноклассников; несовпадение точки зрения – 33% (35 обучающихся); несправедливый поступок – 23% (25 обучающихся); стремление быть лидером – 1% (4 обучающихся);
- основными оппонентами в конфликтах становятся одноклассники, такой ответ выбрали 58% (64 обучающихся); «ни с кем» – 26% (29 обучающихся); «с ребятами из другого класса» – 15% (16 обучающихся); «с учителями» – 1% (1 обучающийся);
- на вопрос об инициаторе примирения ответы распределились: я – 50% (55 обучающихся); собеседник – 35% (38 обучающихся); никто – 15% (17 обучающихся);
- 57% (63 обучающихся) обращаются за помощью в конфликтных ситуациях к сверстникам (друзьям); 43% (47 обучающихся) отметили, что чаще обращаются ко взрослым.

В целом, результаты проведенного диагностического исследования среди учащихся возрастной группы от 13 до 16 лет показали, что межличностные конфликты в школе встречаются практически ежедневно, при этом при беседах подростки указывали, что инициатором конфликтов становятся одни и те же подростки. Как видно из результатов опроса, абсолютное большинство подростков склонны перенести ответственность за возникновение конфликта на оппонента, только 5% респондентов признались, что часто или постоянно вступают в конфликты. Половина подростков при конфликтных ситуациях предпочитают стать инициаторами примирения, даже если они не были инициаторами конфликта. В качестве причин конфликтов подростки называли чаще всего агрессивное поведение кого-либо, неумение соблюдать правила при соревнованиях или играх. Наиболее часто встречаются вербальные формы агрессии, которые становятся инцидентом.

Социальному педагогу школы был предложен комплекс мероприятий для создания благоприятной психологической атмосферы в классе. В основу разработанного комплекса занятий была взята идея, предложенная Д. Олвеусом, который призывал сместить акцент с нарушителей и инициаторов буллинга на сокращение масштабов буллинга за счет теплой психологической атмосферы в коллективе, позитивного настроения и вовлеченность взрослых (родителей) в школьную жизнь ребенка; строгих запретов на неподобающее поведение; контроля и мониторинга обучающихся [8].

В комплекс мероприятий вошли следующие направления:

– Работа с школьниками подросткового возраста (классные часы, тренинги, беседы и др.).

– Работа с родителями школьников подросткового возраста (родительские собрания, индивидуальные беседы, просветительская работа, консультации по запросу, совместные игры с детьми).

– Работа с педагогами (тренинги, лекции, круглый стол, психологическая помощь и поддержка).

**Выводы.** Контрольная диагностика в конце учебного года после проведенных мероприятий показала, что:

– 18% обучающихся приобрели навыки рефлексии и могут рассматривать конфликтную ситуацию объективно, в том числе могут взять ответственность на себя (инициаторы конфликта);

– доля оскорблений как наиболее частая причина конфликта снизилась с 43% до 37%, а несовпадение точки зрения – с 33% до 27%;

– также сократилась доля обучающихся, которые обращаются за помощью в конфликтных ситуациях к сверстникам на 7%, соответственно возросло количество обучающихся, которые предпочитают обращаться ко взрослым;

– 91% обучающихся посчитали, что лучше сразу разрешить конфликт, не становясь участником длительного конфликта, который может перерасти в буллинг;

– обучающиеся при беседе смогли сформулировать понятие «агрессия», обозначить чувство и ощущения одноклассников при столкновении с агрессией, описать свое отношение к агрессии. В начале педагогического эксперимента с этим возникали трудности.

Таким образом, проблема буллинга в настоящее время является актуальной и требует постоянного совершенствования инструментария по решению конфликтных ситуаций, своевременной помощи и поддержке детей при проявлении агрессии, создания благоприятной, открытой психологической атмосферы в классе. Последствия буллинга при неокрепшей психике ребенка или подростка могут отразиться на всех сферах жизнедеятельности ребенка в дальнейшем: самооценка, успеваемость, общение со сверстниками, детско-родительские отношения, будущая профессия, дружеские отношения и т.д. Профилактическая работа должна носить комплексный характер, в процесс вовлекаются не только социальный педагог и педагог-психолог, но и классные руководители, учителя-предметники, родители обучающихся. Основными методами профилактики буллинга среди подростков являются вербальные, наглядные, вовлечение в социально позитивную деятельность, организация КТД и метод положительного примера. Также свою эффективность продемонстрировали тренинги по предотвращению конфликтных ситуаций, сплочение, управлению эмоциями.

#### Литература:

1. Агапов, П.В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт философско-антропологического анализа: статья / П.В. Агапов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 21.12.2022)

2. Авдулова, Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие / Т.П. Авдулова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 126 с. – (Профессиональная практика). – ISBN 978-5-534-07820-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/515314> (дата обращения: 18.01.2023)

3. Афанасьева, Л.И. К вопросу о киберсоциализации современных подростков / Л.И. Афанасьева, М.И. Андросова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №12-4(102). – С. 6-8

4. Васильева, А.Н. Кибербуллинг в подростковой среде и его риски / А.Н. Васильева, М.Е. Герасимова // В сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции «Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях». – Киров, 2023. – С. 253-255

5. Васильева, П.В. Агрессивность подростков и межличностные отношения / П.В. Васильева, Н.М. Ноговицына // Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции «Инновации и традиции педагогической науки». – Киров, 2018. – С. 86-89

6. Горохов, С.А. Феномен агрессии в понимании К. Лоренца и З. Фрейда: сравнительный анализ: статья / С.А. Горохов // Из истории общественно-политической мысли. – 2020. – №4. – С. 147-151

7. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю.А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 290 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00231-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510628> (дата обращения: 08.01.2023)

8. Лепчикова, А.И. Проективные (графические) методики как средство психодиагностики семейного воспитания / А.И. Лепчикова, Т.И. Никифорова // Качество дошкольного образования: интеграция науки и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 85-летию научно-практического журнала «Дошкольное воспитание», Якутск, 15-18 мая 2013 года. – Якутск: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2013. – С. 269-272. – EDN RQOMCN.

9. Новикова, И.С. Буллинг в современной образовательной среде с позиции отечественных исследователей / И.С. Новикова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №8. – С. 129-132

10. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 406 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00489-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511139> (дата обращения: 10.01.2023)

УДК 372.851

**старший преподаватель кафедры математики, физики и математического моделирования Нонь Наталья Александровна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**магистрант Старцева Алина Андреевна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

**кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования Фомина Анжелла Владимировна**

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ СИСТЕМНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

*Аннотация.* В статье представлены результаты проведенного исследования по формированию системного и критического мышления у студентов-бакалавров направления Педагогическое образование средствами математической дисциплины общей базовой части учебного плана «Основы системного анализа и математической обработки данных». С помощью методов математической статистики, установлена степень достоверности сходства и различия исследуемых объектов на основании результатов измерений их показателей.

*Ключевые слова:* системное мышление, критическое мышление педагогический эксперимент, статистическая обработка, математические дисциплины, студенты-бакалавры.

*Annotation.* The article presents the results of the conducted research on the formation of systematic and critical thinking among bachelor students of the Pedagogical Education direction by means of the mathematical discipline of the general basic part of the curriculum "Fundamentals of system analysis and mathematical data processing". Using the methods of mathematical statistics, the degree of reliability of the similarity and difference of the studied objects is established on the basis of the measurement results of their indicators.

*Key words:* systems thinking, critical thinking pedagogical experiment, statistical processing, mathematical disciplines, undergraduate students.

**Введение.** В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения актуализируются компетенции, формирующие у обучающегося тот комплекс знаний, умений и навыков, который необходим для эффективной самореализации в профессиональной деятельности и успешно противостоянию вызовам «новой реальности». Так, в рамках девяти категорий универсальных компетенций, общих для всех областей образования, категория «Системное и критическое мышление» занимает первую позицию во ФГОС ВО 3++ в системе бакалавриата и магистратуры. В связи с этим, актуальностью исследования является подготовка специалистов, владеющих универсальными компетенциями в области системного и критического мышления, способных эффективно реализовать свой творческий и научный потенциал, мобильных, готовых к решению профессиональных задач на высоком уровне успешности [7].

Авторами исследования выдвинута гипотеза, что критическое и системное мышление наиболее естественно формируется в процессе обучения математике ввиду ряда ее особенностей. Математика, являясь инструментом системного познания мира и критического анализа объективной реальности, играет в образовании особую важную роль [8].

Во-первых, язык математики является абстрактным, строгим и позволяет формулировать утверждения в их наиболее корректном виде. Во-вторых, справедливость математических утверждений доказывается логическим путем, выводится из других верных предложений; математика представляет собой универсальный научный метод познания действительности. В-третьих, математика обладает огромным интеллектуальным потенциалом, который обусловлен неизбежным использованием в ходе математической деятельности многоступенчатых абстракций, немислимых вне процессов формального и содержательного анализа, синтеза, обобщения, специализации, абстрагирования, построения аналогий [8].

**Изложение основного материала статьи.** Авторами исследования было выдвинуто предположение, что при изучении определенных математических дисциплин можно создать оптимальные условия для формирования системного и критического мышления.

В эксперименте участвовали 256 студентов-бакалавров очной формы обучения по УГСН «44.00.00 Образование и педагогические науки», обучающиеся на разных факультетах в группах по направленностям (профилям), реализуемым в КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» (г. Новокузнецк):

- ✓ История и Обществознание (далее по тексту ИО-21-1, ИО-21-2, ИО-22-1);
- ✓ Биология и Химия (далее по тексту БХ-21-1);
- ✓ Физическая культура и Дополнительное образование (далее по тексту ФКДО-21-1);
- ✓ География и Безопасность жизнедеятельности (далее по тексту ГБЖД-21-1);
- ✓ Физическая культура (далее по тексту ФК-21-1);
- ✓ Начальное образование и Организация детского движения (далее по тексту НОД-22-1);
- ✓ Математика и Информатика (далее по тексту МИ-22-1);
- ✓ Компьютерный дизайн (далее по тексту КД-22).

Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы, необходимы были аналитические данные начального и конечного уровня сформированности основных аспектов системного и критического мышления. Для определения начального уровня, в начале семестра было составлено и проведено входное тестирование, проанализированы его результаты. Тестирование состояло из девяти заданий разного уровня сложности, рассматриваемых в школьном курсе математики, а также имеющих свое отражение в заданиях базового и профильного ЕГЭ по математике 2022 года [4].

Для успешного выполнения всех заданий необходимо было иметь базовые вычислительные и логические умения и навыки, уметь анализировать информацию, представленную на графиках и в таблицах, использовать простейшие вероятностные и статистические модели [4], строить и исследовать простейшие математические модели, знать основные математические понятия, уметь логически мыслить, составлять простые алгоритмы, пользоваться пространственным

воображением, математическим мышлением и интуицией, творческими способностями, необходимыми для продолжения образования и для самостоятельной деятельности в любой профессиональной сфере. При этом, для решения задач не требовалось никаких фактов, выходящих за рамки школьного курса математики.

Проблемы у участников тестирования возникли из-за невнимательного прочтения текста самого задания, из-за вычислительных ошибок, или не умения использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни. У слабо подготовленных участников, проблемы возникали из-за отсутствия сформированности основных математических понятий.

При анализе результатов нами было решено выделить 3 уровня сформированности системного и критического мышления у студентов:

- ✓ низкий уровень – от 0 до 3-х баллов – выявлен уровень, указывающий на несформированность системного и критического мышления,
- ✓ средний уровень – от 4-х до 6-ти баллов – выявлен удовлетворительный уровень сформированности системного и критического мышления,
- ✓ высокий уровень – от 7-ми до 9-ти баллов – выявлен уровень сформированности системного и критического мышления выше среднего.

В таблице 1 представлены результаты входного тестирования по рассматриваемым профилям в процентном соотношении.

Таблица 1

Результат выполнения заданий входного тестирования

Группа	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
ИО-21-1	64	27	9
ИО-21-2	67	33	0
ИО-22-1	72	21	7
БХ-21-1	50	33	17
ФКДО-21-1	57	43	0
ГБЖД-21-1	11	78	11
ФК-21-1	67	33	0
НОД-22-1	85	15	0
МИ-22-1	8	71	21
КД-22-1	19	68	13

Во всех группах преобладают низкий или средний уровни сформированности системного и критического мышления. Наглядно информация представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Результат выполнения заданий входного тестирования

На рисунке 2 приведены общие результаты входного тестирования. Можно заметить, что преобладают значения низкого и среднего уровней.





Рисунок 2. Общий результат выполнения заданий входного тестирования

Авторами исследования был сделан вывод, что результаты, определенно, свидетельствуют о недостаточном уровне развития навыков критического и системного мышления у студентов на начальном этапе обучения в Вузе.

Согласно ФГОС ВО 3++, в КППИ ФГБОУ ВО «КемГУ» реализуется дисциплина «Основы системного анализа и математической обработки данных», в ходе изучения которой создаются условия для формирования компетенции УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач). Целью изучения дисциплины является развитие навыков системного мышления студентов и подготовка их к решению практических задач анализа и синтеза систем, а также развитие способности использовать математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве. Общая трудоемкость составляет 72 часа, форма промежуточной аттестации обучающихся – зачет [6].

В течение семестра в представленных группах преподавалась дисциплина общей базовой части учебного плана «Основы системного анализа и математической обработки информации». По окончании курса, было проведено контрольное тестирование, результаты которого также были разделены на 3 уровня и представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результат выполнения заданий контрольного тестирования

Группа	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
ИО-21-1	18	53	29
ИО-21-2	19	47	34
ИО-22-1	21	54	25
БХ-21-1	0	52	48
ФКДО-21-1	18	46	36
ГБЖД-21-1	0	23	77
ФК-21-1	21	41	38
НОД-22-1	23	67	10
МИ-22-1	0	7	93
КД-22-1	0	28	72

Анализ результатов показал, что у всех групп в контрольном тестировании значительно снизился показатель низкого уровня (рисунок 3).



Рисунок 3. Результат выполнения заданий контрольного тестирования

На рисунке 4 приведены общие результаты контрольного тестирования.



Рисунок 4. Общий результат выполнения заданий контрольного тестирования

Отметим, что выявленные проценты среднего уровня входного и контрольного тестирования одинаковы по значениям, а результат низкого уровня был значительно снижен (рисунок 5).



Рисунок 5. Сравнительный анализ результатов входного и контрольного тестирований

Проводя анализ результатов проведенных исследований, считается возможным сделать предположение, что заявленная дисциплина «Основы системного анализа и математической обработки информации» может являться средством формирования навыков системного мышления студентов, а также развивать способности использования математических знаний для ориентирования в современном информационном пространстве [5].

Для обработки полученных результатов были использованы статистические методы, которые применяются для обработки данных, полученных в результате проведения педагогического эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями, проверки статистических гипотез. Методы математической статистики дают возможность устанавливать степень достоверности сходства и различия исследуемых объектов на основании результатов измерений их показателей.

Для доказательства эффективности того или иного воздействия, необходимо выявить статистически значимую тенденцию в смещении (сдвиге) показателей. Для решения подобных задач можно использовать ряд критериев [3]. Непараметрические критерии согласия не оценивают полученные результаты по параметрам вероятностного распределения признака, в их основе лежит оперирование рангами или частотами.

Рассмотрим критерий знаков  $G$ . Он позволяет определить имеется ли значимое отличие значения признака до и после эксперимента, или различия случайны. Необходима нулевая гипотеза: в состоянии изучаемого свойства нет значимых различий при первичном и вторичном измерениях; и альтернативная – законы распределения величин различны, т.е. состояния изучаемого свойства существенно различны в одной и той же совокупности при первичном и вторичном измерениях этого свойства [3].

Сформулируем и проверим нулевую гипотезу  $H_0$ : значимых различий в результатах входного и контрольного тестирований не выявлено.

Сформулируем альтернативную гипотезу  $H_1$ : в результатах входного и контрольного тестирований выявлены существенные различия.

Результаты двукратного выполнения работы представляют измерения по шкале порядка. В этих условиях возможно применение знакового критерия для выявления тенденции изменения состояния знаний студентов после изучения дисциплины, так как выполняются все допущения этого критерия [3].

Согласно обработанным данным, общее количество участников, количество нулевых сдвигов  $n_0 = 30$ , количество участников для рассмотрения  $n = 226$ , количество положительных сдвигов  $n_+ = 195$ , количество отрицательных сдвигов  $n_- = 31$ , тогда эмпирическим значением будет то количество сдвигов, которых меньше и их принимаем за «нетипичные». Примем  $\alpha = 0,05$ , тогда по таблице [1]. Следовательно, при сравнении эмпирического и критического значений получим, что ( $31 < 97$ ) сдвиг происходит в «типичную» сторону достоверен [1]. Нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная.

Можем сделать вывод, что в соответствии с правилом принятия решения при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в 5% (на уровне значимости  $\alpha = 0,05$ ), нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза, что позволяет сделать вывод о повышении уровня сформированности системного и критического мышления у студентов после изучения дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки».

Для подтверждения эффективности исследования, рассмотрим парный  $T$ -критерий Стьюдента. Данный критерий используется в случае, когда одна и та же группа объектов порождает числовой материал для проверки гипотез о средних, при этом выборки зависимые и связанные, т.е. парные [3].

Проверим нулевую гипотезу  $H_0$ : результаты контрольного тестирования не превосходят результаты входного тестирования.

Сформулируем альтернативную гипотезу  $H_1$ : результаты контрольного тестирования превышают результаты входного тестирования.

В случае связанных выборок, эмпирическое значение определяется по формуле, где  $\bar{d} = 2,563$  – это среднее разностей ( $d_i$ ) двух соответствующих значений результатов двух тестирований,  $S_d$  вычисляется по формуле

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{1}{n}(\sum d_i)^2}{n(n-1)}} \quad [1, \quad 3], \quad \text{где} \quad n = 256, \quad \sum d_i^2 = 1804,$$

, отсюда  $S_d = 0,043$ , и.

Примем  $\alpha = 0,05$ , тогда определим критическое значение, где  $k = n - 1$  число степеней свободы. По таблице критических значений [3], существует интервал  $250 \leq k < 300$ , следовательно.

Следовательно, в соответствии с правилом принятия решения, нулевая гипотеза отклоняется на уровне значимости  $\alpha = 0,05$ , так как ( $59,034 > 1,969$ ), и принимается альтернативная гипотеза, что позволяет сделать вывод о повышении уровня сформированности системного и критического мышления у студентов после изучения дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки данных».

**Выводы.** Проанализировав научно-педагогическую литературу, обработав результаты измерений, полученные в ходе педагогического эксперимента при выполнении входного и контрольного тестирования в одних и тех же группах, можно утверждать о значительном повышении уровня сформированности системного и критического мышления, при условии изучения дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки данных». Для проверки статистической гипотезы об эффективности дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки данных», применялись критерий знаков  $G$  и парный  $T$ -критерий Стьюдента.

#### Литература:

1. Ахметжанова, Г.В. Применение методов математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / Г.В. Ахметжанова, И.В. Антонова. – Тольятти: ТГУ, 2016. – 147 с. – ISBN 978-5-8259-1134-2. – URL: <https://e.lanbook.com/book/139705> (дата обращения: 08.03.2023). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – Текст: электронный.
2. Горелов, С.В. Основы научных исследований: учебное пособие: [16+] / С.В. Горелов, В.П. Горелов, Е.А. Григорьев; под ред. В.П. Горелова. – 2-е изд., стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 535 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=443846> (дата обращения: 17.02.2023). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4475-8350-7. – DOI 10.23681/443846. – Текст: электронный.
3. Граничина, О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О.А. Граничина. – Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2012 – 115 с. – ISBN 978-5-9651-0617-2
4. Инновационные траектории современного города: коллективная монография / Н.А. Нонь., А.А. Старцева, А.В. Фомина [и др.]. – Москва, 2022. – 340 с.
5. Нонь, Н.А. Развитие системного и критического мышления как условие формирования исследовательской компетентности студентов педагогических направлений / Н.А. Нонь, Е.В. Позднякова, А.В. Фомина // *Фундаментальные и прикладные науки в развитии общества и технологий в странах СНГ: Сборник тезисов Международной конференции,*

Кемерово, 15 мая 2019 года / Под общей редакцией М.С. Яницкого, И.Ю. Сергеевой. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2019. – С. 23-25. – EDN LBVTCYP.

6. Рабочая программа дисциплины «Основы системного анализа и математической обработки информации». – URL: <https://skado.dissw.ru/subjectworkplanfile/96763/> (дата обращения: 20.02.2023)

7. Селютин, В.Д. Формирование системного и критического мышления студентов вуза при обучении математике / В.Д. Селютин, Н.Н. Яремко, Е.Г. Журавлева // Образование и общество. – 2019. – № 1(114). – С. 34-42. – EDN UBDKWV.

8. Старцева, А.А. Анализ уровня сформированности системного и критического мышления у студентов-бакалавров педагогических направлений / А.А. Старцева, Н.А. Нонь // XXIV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета (г. Нижневартковск, 5-6 апреля 2022 г) / Под общей ред. Д.А. Погонишева. Ч. 13. Педагогика. – Нижневартковск: Изд-во НВГУ, 2022. – С. 385-391

Педагогика

УДК 378

аспирант **Окунев Степан Андреевич**

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор);

аспирант **Лапшова Ирина Александровна**

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор)

## ПОТЕНЦИАЛ СОКРАТИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ

*Аннотация.* В статье приводится исторический анализ сократического метода, обозначается его сходство с научным методом познания, рассматривается сущность и возможности технологии сократических семинаров. Акцентируется внимание на том, что использование сократических семинаров в обучении способствует эффективному решению поставленных педагогических задач. Авторы приходят к выводу, что данная технология способствует развитию у студентов профессиональных и личностных качеств, а также формирует нравственные начала.

*Ключевые слова:* сократический метод, сократический диалог, сократическая беседа, майевтика, сократические семинары, технология обучения, профессиональное обучение.

*Annotation.* The article provides a historical analysis of the socratic method, identifies its similarity with the scientific method of cognition, examines the essence and possibilities of the technology of socratic seminars. Attention is focused on the fact that the use of socratic seminars in teaching contributes to the effective solution of the set pedagogical tasks. The authors conclude that this technology contributes to the development of professional and personal qualities in students, as well as forms moral principles.

*Key words:* socratic method, socratic dialogue, socratic conversation, mayeutics, socratic seminars, teaching technology, vocational training.

**Введение.** В настоящее время особое внимание уделяется поиску новых путей повышения эффективности процесса обучения. В связи с этим, в современном образовании активно используется широкий спектр новейших методов и технологий обучения.

Однако, следует отметить, что внушительная часть образовательных инструментов базируются на идеях великого древнегреческого философа Сократа. «Мудрый, мудрейший среди людей» [9], стоявший у истоков философии образования, является родоначальником диалогового метода обучения.

Как известно, Сократ называл свой метод «майевтикой». Термин «майевтика» с древнегреческого переводится как – «повивальное искусство» [7].

**Изложение основного материала статьи.** Обратившись к записям Платона, мы узнаем, что Сократ стал использовать дискуссии после того, как дельфийская прорицательница, подтвердила, что «нет человека на свете мудрее, чем Сократ» [9].

Озадачившись такой оценкой, после долгих раздумий философ решает проверить истинность прорицания и проводит ряд экспериментов, в процессе которых приходит к выводу: «А на самом деле мудрым-то оказывается бог, и этим изречением он желает сказать, что человеческая мудрость стоит немного или вовсе ничего не стоит, и, кажется, при этом он не имеет в виду именно Сократа, а пользуется моим именем для примера, всё равно как если бы он говорил, что из вас, о люди, мудрейший тот, кто, подобно Сократу, знает, что ничего-то по правде не стоит его мудрость» [6]. После чего философ решил открыть это знание народу.

В научной литературе сократическому методу посвящено множество публикаций, в том числе, о его использовании в системе профессионального образования [1-11].

Сократический метод – это один из самых древних и эффективных способов передачи знаний. Он основывается на философии Сократа, который верил, что знание не может быть передано простым перечислением фактов или формулировкой правил. Вместо этого он предпочитал задавать своим ученикам вопросы и проводить дискуссии для того, чтобы они могли самостоятельно прийти к выводам. Сократические беседы – это великое мастерство великого Учителя, которое основано на умении общаться с учениками ( А.Г. Вяткина [2], М.С. Губайдулина [3]).

Итак, сократический метод основывался на «иронии» и «майевтике». Изображая себя простаком, Сократ задавал человеку вопросы, в которых тот был осведомлен. Заранее продуманные вопросы Сократа заводили собеседника в безвыходное положение в своих суждениях.

Тем самым, Сократ лишал самоуверенности собеседника, указывая на противоречия в его суждениях и расхождение между исходными постулатами и конечными выводами.

За «иронией», следовала «майевтика» – «искусство помочь родиться знанию» [1]. Сократ полагал, что знания уже находятся у собеседника, своей задачей считал извлечение этих знаний и доведение их до сознания человека.

Структура сократического метода очень схожа с научным методом. Можно выделить несколько этапов:

1. постановка проблемы;
2. гипотеза;
3. эленхос – проверка гипотезы через её опровержение с помощью вопросов и ответов. На этом этапе гипотеза ставится под сомнение;
4. принятие или отклонение гипотезы.

Сократ считал, что путь мудрости – бесконечный поиск и постижение безграничной истины. «Я знаю, что я ничего не знаю, но другие не знают и этого» – говорил Сократ. Смысл данного изречения можно представить таким образом: всё наше знание – это внутренность окружности, а незнание – внешняя часть окружности.

Таким образом, при расширении круга «я не знаю» происходит расширение круга «я знаю, что не знаю», а следовательно и наше «соприкосновение» с незнанием (рис. 1).

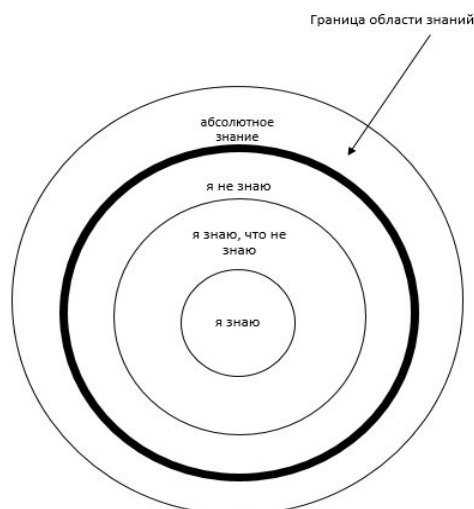


Рисунок 1. Круги знания Сократа

Сократический метод, широко применяемый в Античности, продолжает быть актуальным и в настоящее время. Он используется в различных областях знаний. Ряд зарубежных ученых, таких, как А. Адамс, П. Богоссян Г. Властос, М. Копелэнд, В. Моеллер и М. Моеллер, и другие, на принципах диалектического метода Сократа создали сократическую педагогику – инновационный подход к обучению, который позволяет учащимся выражать свои мысли в открытом виде и развиваться, а не ограничивает их потенциал с помощью стандартизации. Сократическая педагогика представляет собой организацию условий, в которых учащиеся смогли бы сами найти ответы на интересующие их вопросы.

Основными преимуществами диалектического метода в обучении заключаются в эффективном и активном взаимодействии обучающихся и педагога, а также в смещении акцента с личности ученика на содержание вопроса, вследствие чего, единственной целью является поиск истины, а не получение хорошей оценки и т.д.

В рамках сократической педагогики был создан метод обучения – сократические семинары, в процессе которых учащиеся развивают свой потенциал и овладевают рядом практических навыков.

Основателем данной технологии является Скотт Бьюкенен, который впервые ввел термин «сократические семинары» для практической реализации данного подхода при обучении в колледже Святого Иоанна. дальнейшее развитие данная технология сократических семинаров получила благодаря Национальному центру Paideia, проекту Touchstones и другим.

В педагогике на основе сократического метода построена педагогическая технология сократических семинаров, под которыми понимается исследовательская интеллектуальная беседа, сосредоточенная на тексте или ином источнике информации.

Сократические семинары основаны на диалоге и взаимодействии между студентами. В процессе таких семинаров они активно участвуют в обсуждении темы, выражая свои мысли и аргументы, а также задают друг другу вопросы.

Один из главных принципов сократических семинаров - это поиск истины через дискуссию. Преподаватель не дает готовые ответы на все возникающие вопросы, он лишь направляет процесс общения студентов к правильному пониманию материала. Умение преподавателя задавать правильные вопросы является ключевым элементом для достижения поставленных задач. Важно, чтобы они были открытыми и не имели однозначного ответа.

Примером реализации данной технологии могут служить учебные занятия, построенные вокруг обсуждения заранее подготовленного текста. Преподаватель играет роль посредника и организатора. В его задачи входит подбор текста, планирование учебного времени, разделение студентов на две группы, корректировка хода размышления над текстом с помощью вопросов и контрпримеров, оценка студенческой работы.

Аудитория во время семинаров разбивается на две группы. Участники первой группы читают вслух представленный текст и начинают его совместное обсуждение, участники же второй группы наблюдают за ними со стороны. И только после того, как обсуждение будет закончено, второй группе разрешено высказать свое мнение. Необходимо понимать, что данная технология подразумевает не конкуренцию и противостояние групп, а совместную и плодотворную работу по решению проблемных задач и вопросов. В последующем группы меняются местами и обсуждение продолжается, но уже с другими студентами.

Важным элементом сократических семинаров является и создание комфортного эмоционально-психологического климата в коллективе. Эта задача также ложится на плечи преподавателя. Он должен создать условия, при которых студенты будут смело высказывать свое мнение и не бояться допустить ошибки.

Сократические семинары имеют ряд преимуществ перед традиционной технологией обучения. Во-первых, они помогают развивать коммуникативные навыки у студентов, способность слушать других людей и выступать со своей точкой зрения в бесконфликтной среде.

Во-вторых, они позволяют более эффективно запоминать информацию благодаря её многократному повторению и обсуждению.

В-третьих, они помогают развивать у студентов критическое мышление и умение анализировать информацию, способность оценивать доказательства и формулировать свои выводы на основе логики.

В зависимости от характера осваиваемой учебной дисциплины и учебного материала использование сократических семинаров в обучении может быть очень полезным и эффективным.

В то же время мы не можем не признать тот факт, что проведение сократической беседы требует от преподавателя сформированной профессиональной компетентности в данном вопросе. (И.Ф. Игропуло, И.С. Сёмина [5], Ю.В. Сорокопуд [11], Л.А. Filimonuk [12] и др.).

В этой связи необходимо, при проектировании магистерских программ, программ повышения квалификации педагогических кадров, вносить в содержание данной подготовки информацию о сущности сократической беседы, её исторических корнях возникновения, методики организации на занятиях, целесообразность применения. При этом в рамках изучения учебных дисциплин педагогика, педагогика высшей школы, современные педагогические технологии и др. в рамках лекционного материала формировать знания о сущности сократической беседы, а на семинарских занятиях отрабатывать навыки её проведения, используя групповую работу.

**Выводы.** Подводя итог, отметим, применение технологии сократических семинаров способствует развитию у обучающихся критического мышления, креативности, критического чтения и рефлексии, упражняют устную речь и умение слушать, кроме всего формируется умение работать в команде.

Но не стоит забывать, что исторически сократический метод нес в себе не только гносеологические, но и воспитательные цели. Метод Сократа имеет этическую и природу и воспитывает душу, поэтому необходимо, чтобы участники были правдивыми и честно верили в то, что они говорят.

#### **Литература:**

1. Бурдин, М.В. Психологическое консультирование и психотерапия: технология сократического диалога / М.В. Бурдин, Е.С. Игнатова. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2019. – 88 с.
2. Вяткина, А.Г. Сократический метод в контексте проблемы образования / А.Г. Вяткина // Вестник научной сессии факультета философии и психологии. – 2019. – №19. – С. 17-23
3. Губайдуллина, М.С. Сократический метод и его использование в организации сократических семинаров / М.С. Губайдуллина, О.П. Черных // Манускрипт. – 2018. – №10 (96). – С. 77-81
4. Гусева, Е.В. Метод сократического диалога и его роль в преподавании дисциплин гуманитарного цикла / Е.В. Гусева // Социальные отношения. – 2019. – №1 (28). – С. 20-29
5. Игропуло, И.Ф. Проектирование магистерской программы по направлению "педагогическое образование" в контексте методологии TUNING [опыт Северо-Равказского федерального университета] / И.Ф. Игропуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 26-28
6. Научные исследования: информация, анализ, прогноз / Т.П. Айсувакова, Н.Н. Биктина, [и др.] / Том 29. – Воронеж, 2010. – 237 с.
7. Новая философская энциклопедия. Том 1: А-Д / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; Науч.-ред. совет.: В.С. Степин [и др.]. – Москва: Мысль, 2000. – 721 с.
8. Оксененко, А.К. Сократический метод: обучение через обсуждение проблем / А.К. Оксененко // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации (Социальный инженер – 2020): сборник материалов Всероссийской конференции молодых исследователей с международным участием. – Москва: ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2020. – №1. – С. 70-73
9. Платон. Апология Сократа: Критон; Протагор / Платон; [пер. с древнегреч. М. Соловьева, В. Соловьева]. – Москва: ЭКСМО, 2015. – 127 с.
10. Польшин, Д.А. Сократический диалог в современной педагогической практике / Д.А. Польшин // Гуманитарный вектор образования в эпоху цифровизации: материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2021. – С. 249-251
11. Сорокопуд, Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения Ю.В. Сорокопуд // Вестник университета. – 2012. – № 6. – С. 284-287
11. Суханова, Н.П. Сократический метод как прообраз эвристического обучения / Н.П. Суханова // IX Садыковские чтения «Философия и творчество в информационном обществе». – Уфа: Башкирский государственный университет, 2020. – №1. – С. 65-70
12. 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 37.047**

**доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна**

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

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

*Аннотация.* В статье представлен теоретический анализ и обобщение передового опыта, связанного с профессиональной подготовкой студентов в аспекте преобразований современного общества. Представлены основные вызовы современности. Определена необходимость обновления содержания профессиональной подготовки студентов с учетом опережающего характера образования, трансформации представлений о профессионализме выпускников вузов и обновленных результатах обучения профессии. Выделены обновленные контексты организации профессиональной подготовки студентов с позиции полипарадигмальности преобразований современного общества (укрепление и сохранение базовых основ традиционной русской культуры и духовности; нацеленность на непрерывное образование, профессиональный рост и развитие профессионально-личностных качеств студентов; осмысление своей полезности для постиндустриального общества и выбранной сферы труда; развитие обновленных учебных умений молодых людей, связанных с самоорганизацией, самоконтролем, самореализацией, самоутверждением, самосозиданием, самоформированием; видоизменение взаимодействия преподавателей и студентов от субординации к диалогу). Обозначены направления и пути повышения престижа профессиональной подготовки студентов с учетом минимизации возникающих рисков в сфере высшего образования.

*Ключевые слова:* модернизация современного общества, профессиональная подготовка, студенты, высшее образование, профессионально важные и социально значимые качества будущих специалистов, образовательный процесс вузов, риски образовательной профессионализации.

*Annotation.* The article presents a theoretical analysis and generalization of best practices related to the professional training of students in the aspect of transformings modern society. The main challenges of our time are presented. The need to update the

content of professional training of students was determined, taking into account the advanced nature of education, the transformation of ideas about the professionalism of university graduates and the updated results of vocational training. Updated contexts of the organization of professional training of students were highlighted from the standpoint of the polyparadigmality of transformings modern society (strengthening and preserving the basic foundations of traditional Russian culture and spirituality; focus on continuing education, professional growth and the development of professional and personal qualities of students; understanding its usefulness for post-industrial society and the chosen sphere of work; the development of updated educational skills of young people related to self-organization, self-control, self-realization, self-approval, self-vision, self-formation; modifying the interaction of teachers and students from subordination to dialogue). Directions and ways to increase the prestige of professional training of students are outlined, taking into account the minimization of emerging risks in the field of higher education.

*Key words:* modernization of modern society, professional training, students, higher education, professionally important and socially significant qualities of future specialists, educational process of universities, risks of educational professionalism.

**Введение.** Социокультурные, геополитические и технологические трансформации современного общества, инновационное развитие экономики, динамичная конъюнктура рынка труда, изменение содержания традиционных квалификаций, профессий и занятости определяют постоянно обновляющиеся образовательные требования и условия осуществления профессиональной подготовки студентов вузов с позиции существенных изменений ее целевых ориентиров, роли и задач модернизации системы образования Российской Федерации.

Постиндустриальному социуму в условиях стремительных перемен (глобализация; информатизация всех сфер жизнедеятельности; изменение характера труда с акцентом на его интеллектуализацию) необходимы молодые специалисты из системы высшего образования, нацеленные на постоянное самообразование и самосовершенствование, освоение новых профессиональных компетенций, «навыков будущего» в аспекте преобразований и изменяющегося технологического уклада общества знаний. То есть востребованы выпускники образовательных организаций высшего образования, профессионально компетентные, конкурентоспособные, высококомбинированные, инновационные, инициативные, ответственные, эмпатийные, организованные, оптимистичные, командно-нацеленные, коммуникабельные, гармонично сочетающие профессионально важные и социально значимые специально-деловые, личностные и нравственные качества.

Обозначенные преобразования современного общества, связанные изменением структуры экономики и занятости, характера труда и зависящего от уровня развития средств производства, а также социокультуры социума требуют повышения и побуждают по-иному рассмотреть проблему профессиональной подготовки студентов с учетом опережающего характера образования, трансформации представлений о профессионализме выпускников вузов и обновленных результатах обучения профессии, расширения и варьирования сфер творческого самоосуществления молодых людей.

**Изложение основного материала статьи.** Социокультурные, экономические, политические, демографические и технологические преобразования современного общества принципиально изменяют роль профессиональной подготовки студентов вузов, формирования их профессиональной компетентности и транспрофессионализма, профессиональной мобильности и активной профессионально-личностной позиции в реализации накопленных в вузах фундаментальных и междисциплинарных знаний, умений и навыков, развития способности работать в условиях инновационности современной социально-профессиональной практики. Обновление содержания профессиональной подготовки студентов современных вузов необходимо для прогрессивного развития всех сфер общественной жизни, роста национальной конкурентоспособности и процветания российского общества.

В постиндустриальном социуме интеллект и образованность выпускников вузов выступают фундаментальной основой успешного освоения профессии, относятся к разряду национальных богатств, а степень профессионально-личностного становления, обширность и гибкость профессиональной подготовки, инновационность мышления, устремленность к командотворчеству, склонность к инициативе и креативному неординарному решению сложных комплексных задач, коммуникационная компетентность, мотивированность на непрерывное самообразование и саморазвитие, на достижение акме профессиональных и социальных вершин – превращается в значимые факторы прогрессивного развития общества в ответ на вызовы современности [3; 6].

Важным для исследуемой проблемы выступили научные труды следующих исследователей: Г.И. Пичугиной [7] (рассматривающей инновационные подходы к профессиональной подготовке студентов в условиях преобразования общества с позиции изменения дидактических подходов к организации образовательного процесса, реализации педагогических технологий деятельностного типа, 2016 г.); Н.И. Рыжовой, Н.И. Башмаковой, О.Н. Громовой [8] (отражающих основные тренды аксиологизации профессиональной подготовки студентов, 2016 г.); А.И. Тимонина [10] (определяющих основные направления и стратегии управления многообразием личностных, институциональных и средовых ресурсов в ходе социально-педагогического обеспечения профессионального становления обучающихся с учетом вызовов современности, 2008 г.); В.А. Стародубцева [9] (обосновывающего усиление практико-центрированного обучения в системе высшего образования с учетом использования вариативных профессиональных проб, отражающих функционал будущей трудовой деятельности студентов, 2021 г.); Л.А. Апанасюк, Ю.А. Яблонских, И.П. Шишковой [1] (описывающих современные требования к профессиональной подготовке студентов вузов в контексте модификации содержания опережающего образования в соответствии с вызовами времени и практико-ориентированной направленностью, 2022 г.); Н.В. Кузнецовой, М. Габдиева, И.П. Шишковой [4] (анализирующих специфику и модификационные преобразования в содержании профессиональной подготовки студентов вузов в контексте оптимального использования цифровых технологий и ресурсов для результативной реализации трудовых функций и действий в образовательной и профессиональной сфере, 2022 г.).

Актуализируют вопрос профессиональной подготовки студентов в аспекте преобразований современного общества проблемы несогласованности системы образования и рынка труда в рамках: серьезного дисбаланса между профессиональным и личностным потенциалом молодых людей и требованиями инновационной экономики (А.Ю. Мягков); передачи студентам специализированно-профессиональной совокупности знаний вне подготовки к выходу на рынок труда и фрагментарной практико-ориентированности профессиональной подготовки (О.Л. Ромашова); недостаточной реализации системы содействия трудоустройству студентов, включая развитие института наставничества и реализации программы организации стажировок в контексте сотрудничества университетов с организациями (А.М. Барлуков, Е.Д. Нимаева).

Нами выделены обновленные контексты организации профессиональной подготовки студентов с позиции полипарадигмальности преобразований современного общества:

– укрепление и сохранение базовых основ традиционной русской культуры и духовности, определяющей основные нормативы, установки, профессиональные универсалии специалистов нового времени в ходе такой «системы профессиональной подготовки, при которой приоритетной образовательной целью будет служить формирование

ценностно-смысловой сферы личности студентов – открытой, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, обеспечивающей становление подлинной гражданственности и патриотизма» [8, С. 40];

– нацеленность на непрерывное образование, профессиональный рост и развитие профессионально-личностных качеств молодых людей в контексте осмысленного и заинтересованного отношения к получению образования в высшей школе; формирование устремленности студентов к полноценной реализации своих способностей и возможностей, творческому осуществлению в профессии, успешности построения в перспективе карьеры в выбранной области труда и достижению успеха во всех сферах практики (полифункциональная профессиональная готовность);

– осмысление своей полезности для постиндустриального общества и выбранной сферы труда, ориентир на создание и внедрение инноваций; развитие ответственности за себя, свои поступки, прогнозирование последствий профессиональных действий, творческой реализации профессиональных задач и оперативного принятия решений по отношению к производству, окружающим людям и миру в целом;

– развитие обновленных учебных умений, связанных с самоорганизацией, самоконтролем, самоменеджментом, самореализацией, самопрезентацией, самоутверждением, самосозиданием, самоформированием студентами себя как профессионалов с учетом вовлеченности в процесс обучения в вузах (студентоцентрированность), активизации их позиций и стратегий действий по отношению к происходящим изменениям в современном социуме и производстве;

– «видоизменение взаимодействия преподавателей и студентов от субординации к диалогу; интенсификация всех уровней образовательного процесса на основе автоматизации информационно-методического обеспечения; развитие нового типа мышления студентов, соответствующего потребностям и запросам информационного общества; активизация субъектной позиции студентов в сфере информатизации и информационного общения» [4, С. 202].

В ходе обновленного содержания профессиональной подготовки студентов вузов необходимо отказаться от чрезмерной прагматизации транслируемых когнитивных конструктов и технологических навыков в связи с их быстрым «устареванием и обесцениванием» в условиях прогресса научно-технической революции. При этом у выпускников вузов должно быть сформировано научно обоснованное, целостное, системное, гуманистическое, синергичное, нацеленное на будущее и экологосообразное мировоззрение [5].

В плане изменения содержания профессиональной подготовки студентов в аспекте учета основных сфер преобразований современного общества значимым выступает: «признание ценности личностного разнообразия и различий, а также провозглашения важности равноправия, образования, основанного на соблюдении прав человека, и создания нового образовательного этоса, в котором нет места предрассудкам; разработки различных учебных планов и структур / методов оценки, чтобы каждый студент мог добиваться прогресса в обучении со своей собственной скоростью; создание стимулирующей и интересующей образовательной среды» [5, С. 53-54]. При этом может использоваться модель четырехмерного образования XXI в.: «1) знания («Что мы знаем и понимаем» – междисциплинарность; классические и инновационные предметы); 2) навыки («Как мы используем наши знания» – креативность, критичность, мышление, коммуникации, сотрудничество); 3) характер («Как мы ведем себя и вовлекаемся в мир» – осознанность, любознательность, жизнестойкость, нравственность, лидерство); 4) метаобучение («Как мы размышляем и адаптируемся» – метапознание, установка на развитие)» [2, С. 26; 11].

**Выводы.** Таким образом, теоретический анализ и обобщение передового опыта позволили констатировать, что профессиональная подготовка студентов в аспекте преобразований современного общества, протекания модернизационных процессов в российской системе образования определяет направления образовательного процесса на подготовку выпускников образовательных организаций, востребованных инновационным рынком, с развитыми навыками XXI века, конкурентоспособных в долгосрочной перспективе, обладающими высоким уровнем профессиональной компетентности, фундаментальными знаниями, профессионально значимыми и социально востребованными качествами и чертами характера, склонными к креативному решению вариативных профессиональных задач в условиях неопределенности.

#### **Литература:**

1. Апанасюк, Л.А. Современные требования к профессиональной подготовке выпускников вузов / Л.А. Апанасюк, Ю. А. Яблонских, И.П. Шишковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 12-15
2. Гулецкая, Е.А. Навыки человека XXI века в школьном образовании / Е.А. Гулецкая // Пачатковая школа. – 2020. – № 4. – С. 23-29
3. Даутова, О.Б. Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии / О.Б. Даутова. – СПб.: «КАРО», 2018. – 172 с.
4. Кузнецова, Н.В. Специфика профессиональной подготовки студентов вузов в условиях информатизации общества / Н.В. Кузнецова, М. Габдиев, И.П. Шишковская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 202-205
5. Навыки XXI века: модель подготовки современного специалиста: учебно-методическое пособие / Под ред. И.С. Макарьева. – СПб.: ГАПОУ МТК им. адмирала Д.Н. Сенявина, 2021. – 240 с.
6. Пак, Л.Г. Теоретические основы социально-педагогического содействия трудоустройству выпускников вузов / Л.Г. Пак, Е.Г. Каменева, Л.А. Кочемасова, Ю.А. Соколова // Инновации в образовании. – 2021. – № 11. – С. 24-35
7. Пичугина, Г.А. Инновационные подходы к профессиональной подготовке студентов в условиях преобразования общества / Г.А. Пичугина // Science & Technologies. – 2016. – № 8. – С. 60-64
8. Рыжова, Н.И. Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей / Н.И. Рыжова, Н.И. Башмакова, О.Н. Громова // Наука и школа. – 2016. – № 1. – С. 37-46
9. Стародубцев, В.А. Практико-центрированное обучение в высшей школе / В.А. Стародубцев // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 75-87
10. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов в условиях социокультурной трансформации современного общества / А.И. Тимонин // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 20-23
11. Фадель, Ч. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха [пер. с англ.] / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллин; Благотвор. Фонд Сбербанка «Взгляд в будущее». – М.: Точка, 2018. – 240 с.



## УДК 378.2

**кандидат педагогических наук, доцент Пастушкова Марина Анатольевна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);  
**кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна**  
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

## РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* Статья посвящена важности развития детей дошкольного возраста, одним из основных видов деятельности которых является игра. Детские игры имеют достаточно свободную и упрощенную структуру. Также описаны социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Подчеркивается, что личностное развитие дошкольников может быть реализовано в числе прочего средствами неродного языка. Однако при этом следует учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Развитие адекватной самооценки у дошкольников происходит как за счет вербального, так и невербального взаимодействия. В дошкольном возрасте на развитие характера влияет подражание, что делает личность педагога, с которым проводит время ребенок, не менее важным фактором, чем личности родительских фигур. Педагог дошкольного развития способен создать соответствующую среду для развития интереса дошкольников к иностранному языку. Развитие эстетических и нравственных чувств средствами неродного языка может быть осуществлено за счет применения музыкальных и двигательных форм активности с использованием аудио- и видеоматериалов. Иностраный язык выступает как универсальное средство развития таких важных функций как речь, мышление, память, внимание, самооценка и эмоциональный интеллект. Неродной язык может использоваться как дополнительное пропедевтическое средство развития для обеспечения преемственности образования.

*Ключевые слова:* дошкольный возраст, игра, средства неродного языка, вербальное взаимодействие, невербальное взаимодействие, пропедевтическое средство.

*Annotation.* The article is devoted to the importance of preschool children's development, whose main activity is a game. Children's games have a fairly free and simplified structure. The socio-normative age characteristics of the child's possible achievements are also described. It is emphasized that personal development of preschoolers can be realized by means of a non-mother tongue. However, the age and individual characteristics of children should be taken into account. The development of adequate self-esteem in preschoolers occurs both through verbal and non-verbal interaction. At preschool age, character development is influenced by imitation, which makes the personality of the teacher with whom a child spends time no less important than the personality of their parents. A preschool teacher is able to create an appropriate environment for the development of preschoolers' interest in a foreign language. The development of aesthetic and moral feelings by means of a non-mother tongue can be carried out through audio and video materials. A foreign language acts as a universal means of developing such important functions as speech, thinking, memory, attention, self-esteem and emotional intelligence. A non-mother tongue can be used as an additional propaedeutic means of development to ensure the continuity of education.

*Key words:* preschool age, game, means of a non-mother tongue second language, verbal and non-verbal interaction, propaedeutic means.

**Введение.** Важность развития детей дошкольного возраста трудно переоценить, учитывая, что последствия недостаточного внимания к этой проблеме могут сказаться как на физическом и психологическом здоровье, так и на успеваемости в школе, карьерных перспективах и финансовом благополучии в течение жизни [3, С. 28].

В дошкольном возрасте от 3 до 8 лет физиология и психология процессов физического, психического и личностного развития определяют и диктуют методологию развития, которая учитывает специфику возраста и является необходимой основой при проведении занятий [4, С. 105]. Учет психических и физиологических особенностей детей дошкольного возраста является прочной основой для достижения программных требований в области формирования коммуникативной, социокультурной и других компетенций. Существует множество современных методик и технологий развития детей дошкольного возраста, однако важным аспектом их использования в дошкольном возрасте является учет возрастных и психолого – педагогических доминант развития.

**Изложение основного материала статьи.** Важная особенность раннего овладения иностранным языком заключается в том, что процесс и средства обучения неродному языку оказывают влияние на комплексное развитие ребенка. В данном вопросе нашему вниманию подлежат такие ключевые аспекты как личностный и коммуникативный. Изучение особенностей влияния средств неродного языка на развитие ребенка, в частности двух вышеуказанных аспектов, мы бы хотели поставить главной целью в этой работе.

Для начала рассмотрим возраст, с которого чаще всего начинается овладение иностранным языком. Но в данной ситуации дать четкого ответа о том, в какой промежуток следует начинать обучение, не представляется возможным. В настоящее время обучение часто начинается с 5-6 лет в центрах дополнительного образования. Однако также распространена практика более раннего изучения, например, в возрасте 3-х лет и даже с 1 года. Здесь мы можем говорить не только о частных лингвистических центрах, но и практике проведения занятий иностранного языка в детских садах.

Конечно, если говорить о нашей стране, то начало изучения английского языка часто связано с возрастом 5-6 лет или 1-2 классом в школе. Учащиеся могут ходить на дополнительные занятия в группе продленного дня или уже непосредственно начать обучение во втором классе. Однако во многих европейских странах (Финляндия, Швеция, Нидерланды и другие) английский язык является одной из составляющих повседневной жизни, что обуславливает возможность более раннего контакта с ним.

Большинство исследователей придерживаются рекомендованного возраста в вопросе начала изучения иностранного языка в 5 лет. То есть мы говорим о знакомстве с иностранным языком в дошкольном возрасте.

Один из основных видов деятельности в дошкольном возрасте – игра. Игра сама по себе не имеет единственного четкого определения в научном понимании, однако, ее зачастую интерпретируют как непродуктивный вид деятельности, в котором значимость процесса доминирует над значимостью результата. Несмотря на то, что игра как вид деятельности является потребностью личности в любом возрасте, место и формы игры имеют свои возрастные особенности. Игры взрослых зачастую характеризуются высокой организованностью и стремлением к выигрышу. Детские игры имеют более свободную и упрощенную структуру [2, С. 469]. Через использование игры в дошкольном возрасте идет усвоение, тренировка и применение речевого материала. Также большая часть заданий направлена на подражание и повторение действий учителя. В процессе обучения детям не дают правил построения предложений и не объясняют теорию

употребления артиклей или времен. Всё обучение строится на ситуативном применении и повторении готовых конструкций за учителем.

Таким образом, практика овладения иностранным языком в большом количестве учреждений строится на тех же принципах, что и процесс усвоения родного языка малышами.

Другие виды деятельности, соответствующие потребностям в развитии детей дошкольного возраста, включают в себя продуктивные виды деятельности (такие как рисование, аппликация и т.п.), а также трудовую и учебную деятельность [6, С. 55].

С одной стороны, изучение психических особенностей развития детей дошкольного возраста позволяет составлять программы развития и обучения, учитывающие степени устойчивости внимания и памяти, осознания пространственно-временного континуума, мышления и воображения.

С другой стороны, исследования особенностей личностного развития дошкольников предоставляют возможность наполнять образовательные программы воспитательной составляющей, ориентированной на поддержку развития адекватной самооценки, усвоение нравственных и этических норм, раскрытие индивидуальных способностей, а также развитие эстетических и нравственных чувств.

Однако, как бы хорошо не были изучены процессы и этапы развития, любые программы обучения должны учитывать тот факт, что развитие в группах происходит в подавляющем большинстве случаев асинхронно. В связи с чем программы должны быть одновременно унифицированы под общие потребности возрастной группы и дифференцированы для учета индивидуальных особенностей, что может достигаться организацией индивидуальной работы с дошкольниками.

Личностное развитие детей дошкольного возраста может быть реализовано в числе прочего средствами неродного языка при условии соблюдения возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка).

Развитие адекватной самооценки может происходить посредством коммуникативного взаимодействия педагога и детей дошкольного возраста, поскольку такие характеристики как одобрение/неодобрение поведения (в целях коррекции) считаются через вербальное и невербальное взаимодействие, что позволяет использовать элементарные лексические единицы иноязычной речи в комбинации со знакомой жестикой и мимикой.

В дошкольном возрасте на развитие характера влияет подражание, что делает личность педагога, с которым проводит время ребенок, не менее важным фактором, чем личности родителей. Педагог дошкольного развития, заинтересованный в применении иностранного языка в рамках развивающих видов деятельности и использующий иноязычную речь в совместной деятельности, способен создать соответствующую среду для развития интереса дошкольников к иностранному языку.

Интенсивный период развития способностей и креативности предоставляет возможность внедрения игр, например, “Hidden Picture Game” [7], которые позволяют в игровой форме проверить усвоение базовых лексических единиц, а также развивать механизм визуального прогнозирования (догадки), что может выступать вспомогательным средством в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.

“Find Something Blue” [8] – позволяет не только усваивать лексические единицы цветовой гаммы, но также развивать механизм визуальной поисковой деятельности в комбинации с физической командной активностью для развития социализации личности за счет игрового сотрудничества, где начало и окончание действий контролируются простыми словами на основе метода total physical response.

“Feelings And Emotions Game” [8], где детям предлагается угадывать эмоции смайликов или персонажей: “ – Is he happy? – Yes, he is/No, he isn't.”, помогает развивать как самосознание, так и распознавание чувств и эмоций окружающих, эмпатию.

Развитие эстетических и нравственных чувств средствами неродного языка может быть осуществлено за счет применения музыкальных и двигательных форм активности с использованием аудио- и видеоматериалов.

Внедрение иностранного языка в программы дошкольного воспитания в целях развития личности за счет коммуникативной, игровой, музыкальной и двигательной деятельности, позволяет не только достигать целевых ориентиров к этапу завершения дошкольного развития, но и усваивать иностранный язык в неформальной обстановке посредством погружения, что может повысить в будущем мотивацию к изучению иностранного языка и способность его усваивать, а также обеспечит преемственность дошкольного и начального школьного образования, давая ребенку возможность познакомиться и привыкнуть к иностранному языку до того, как он неизбежно станет предметом оценки и контроля.

В дошкольном возрасте в процессе психического развития освоение речи становится основным механизмом социализации [4, С. 107]. Однако, когда речь идет об иностранном языке, возникает проблема возможности повседневного общения на изучаемом языке [5, С. 15]. Усвоение языка может происходить благодаря искусственно воссозданной среде за счет взаимодействия педагогов, обучающихся и их семей.

**Выводы.** При условии использования в практике программ, соответствующих основам лингводидактики и психолингвистики, с применением игр и визуальных материалов, порождающих интерес к иностранному языку, дошкольные образовательные организации будут обеспечивать преемственность образования.

Развитие фонематического слуха, активного и пассивного словарного запаса, усвоение речевых образцов, начальное освоение грамматического строя языка, осознание звукового состава слова, усвоение правил и норм ведения беседы, норм вежливости в дошкольном возрасте является основой дальнейшего формирования умения использовать языковые нормы изучаемого иностранного языка.

Игровой формат обучения по моделям и аналогиям развивает умение строить общение с окружающими людьми в разных ситуациях и совместной деятельности.

Групповой формат занятий иностранным языком способствует развитию умения понимать и оценивать эмоциональное состояние и внутренние мотивы собеседника, выражать собственные эмоции и мнения.

Таким образом, иностранный язык выступает как универсальное средство развития таких важных функций как речь, мышление, память, внимание, самооценка и эмоциональный интеллект, что является неотъемлемой частью успешного формирования коммуникативной компетенции в последующем звене образовательной программы [1, С. 65].

В дошкольном возрасте пластичность речевого аппарата и имитативные способности позволяют заложить важнейшие фонетические, элементарные грамматические и лексические основы владения иноязычной речью.

Неродной язык может использоваться как дополнительное пропедевтическое средство развития для обеспечения преемственности образования, обладающее преимуществами ранней мотивации и знакомства на этапе формирования языковой личности, а также для формирования коммуникативных навыков и расширения лингвистического кругозора. Помимо прочего, раннее знакомство с иностранным языком способствует преодолению языкового барьера, что предполагает дальнейшее более активное развитие коммуникативных навыков.

#### Литература:

1. Бульгина, М.В. Социально коммуникативное развитие дошкольников средствами иностранного языка / М.В. Бульгина // Вестник Шадринского государственного педагогического института – 2016. – № 1(29). – С. 64-67
2. Логвинова, О.Ю. Игра в жизни, воспитании и обучении детей дошкольного возраста / О.Ю. Логвинова, С.В. Мешерякова, А.Б. Денисова, К.И. Кеворкова // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 468-472. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/22627/> (дата обращения: 26.06.2023)
3. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
4. Семчук, Л.А. Возрастная психология: учебно-методический комплекс / сост.: Л.А. Семчук, А.И. Янчий. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 226 с.
5. Солдатенко, К.Ю. Формирование иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Солдатенко Ксения Юрьевна; [Место защиты: Московский городской педагогический университет]. – Москва, 2020. – 27 с.
6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – 5-е изд. / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
7. Hidden Picture Games // URL: <https://games4esl.com/powerpointgames/hidden-picture-ppt-games/>
8. 20 Super Fun ESL Kindergarten Games // URL: <https://games4esl.com/esl-kindergarten-games/>

Педагогика

#### УДК 378.14

кандидат педагогических наук Плеханова Мария Валерьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна);

кандидат педагогических наук Плужникова Юлия Александровна

Коломенский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Московский политехнический университет» (г. Коломна)

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования процесса формирования ИКТ-компетенции у будущих специалистов на ступени вузовского образования. Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью обеспечить качественную и эффективную подготовку квалифицированных кадров для работы в новых условиях цифровой экономики. Совершенствовать этот процесс поможет использование современных педагогических технологий, отличающихся от традиционных методик направленностью на интерактив, рефлексию осваиваемого студентами опыта, поэтапное проектирование и мониторинг деятельности.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетенция, педагогическая технология, студенты вуза, цифровые навыки.

*Annotation.* The article presents the results of research carried out to investigate the process of forming future specialists' ICT-competence while studying at university. The topicality of the problem under research is determined by the necessity to provide for the effective training of highly qualified professionals ready to work in the new environment of modern digital economy. To improve the process it is necessary to implement modern pedagogical technologies that differ from the traditional ones by their targeting interactive work, reflexion of the experience acquired by the students, step-by-step pedagogic design and activity monitoring.

*Key words:* ICT-competence, pedagogical technology, university students, digital skills.

**Введение.** Необходимость освоения цифровых навыков и информационно-коммуникационной компетенции (ИКТ-компетенции) обучающимися на всех уровнях образовательной системы является одной из приоритетных задач современного российского образования, что определяется рядом нормативных документов, в частности, Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [6], федеральным проектом «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [4]. Это необходимо для успешного встраивания молодежи в «информационное пространство знаний», которое создается в нашей стране для «...обеспечения прав граждан на объективную, достоверную, безопасную информацию и создания условий для удовлетворения их потребностей в постоянном развитии, получении качественных и достоверных сведений, новых компетенций, расширения кругозора» [4]. Поставленная задача делает особенно актуальной проблему совершенствования подготовки в высших учебных заведениях страны будущих специалистов, обладающих ИКТ-компетенцией высокого уровня. Однако отечественная система образования, долгое время ориентированная на традиционную репродуктивную парадигму, пока не в полной мере обеспечена разработанными современными педагогическими технологиями, которые решали бы эту задачу эффективно.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме, наблюдение и рефлексия собственного педагогического опыта авторов позволяет предположить, что в основе формирования ИКТ-компетенции будущих специалистов, обучающихся в вузах, должно быть специально организованное овладение обучающимися «творческим рефлексивным субъектным опытом проектирования и осуществления профессиональной деятельности с применением современных ИКТ и цифровых ресурсов» [2, С. 9]. Такая исходная установка отражает то общее, что характерно для процесса вузовской подготовки студентов вне зависимости от выбранного направления или специализации. Ориентация на обучение через опыт деятельности характерна для многих современных педагогических технологий, особенности применения некоторых из них для формирования ИКТ-компетенции студентов будут рассмотрены в нашей работе.

**Изложение основного материала статьи.** Широкое внедрение ИКТ, цифровых инструментов и сервисов во все сферы производства и общественной жизни обусловило актуализацию задачи, стоящей перед современными российскими вузами: обеспечить квалифицированными кадрами активно развивающуюся цифровую экономику России. Эта объективная необходимость нашла свое отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС ВО 3++), в содержание которых с 2021 года обязательно включаются «цифровые навыки и компетенции» [3], владение которыми подразумевает умение решать профессиональные, социальные, личные и др. задачи с использованием различных информационных, коммуникационных и цифровых технологий и инструментов [7]. В рамках нашей работы будет рассматриваться ИКТ-компетенция как основа для последующей профильной ориентации в формировании цифровых компетенций выпускников вуза.

Термин «ИКТ-компетенция» трактуется здесь как интегративная характеристика, основанная на комплексе научных знаний, умений и навыков в сфере компьютерных и ИКТ-технологий, требуемых для успешного осуществления профессиональной деятельности, умение творчески использовать ИКТ, опираясь на их развивающий потенциал, для решения новых нестандартных задач. Интеграция мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и рефлексивного компонентов ИКТ-компетенции как необходимых и достаточных элементов, выступающих реперными точками для мониторинга ее сформированности, проявляется в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии этих составляющих, взаимном обогащении характеристик и свойств в составе целого.

В последние десятилетия методология отечественной педагогической науки все в большей степени ориентируется на технологический подход, нацеленный на овладение педагогом вариативными технологиями и их использование в образовательном процессе для достижения высокой результативности в деятельности. Различные аспекты названного подхода к рассматривали в своих работах многие российские исследователи: М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Л.К. Гребенкина, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др. С нашей точки зрения, наиболее емким и лаконичным представляется определение сущности педагогической технологии, данное Л.К. Гребенкиной: это «система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей» [1, С. 67-68]. При этом развитие педагогических технологий связывается автором с новым, более качественным уровнем деятельности педагога, с совершенствованием его мастерства, поскольку их проектирование и описание справедливо трактуется как сложный, многоуровневый процесс.

Рассматривая педагогические технологии как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [5, С. 126], подчеркнем, что любая образовательная технология проектируется и реализуется в соответствии с определенными научными взглядами. Теоретическим основанием для применения комплекса педагогических технологий, нацеленных на формирование ИКТ-компетенции у будущих специалистов, послужили следующие концептуальные идеи, являющиеся в то же время важнейшими условиями, предопределяющими успешность и результативность работы в избранном направлении. Это опора на системно-деятельностный и интегративный подходы в построении образовательного процесса; реализация партнерского взаимодействия преподавателей и студентов в благоприятной эмоционально-психологической атмосфере при учете индивидуальных особенностей обучающихся; формирование ИКТ-компетенции на рефлексивной основе в единстве всех ее компонентов; применение лично-ориентированного режима учебно-познавательной деятельности, самостоятельного представления и извлечения знания с использованием преимуществ интерактивных цифровых информационных источников, осуществление системного педагогического мониторинга (диагностическая основа).

Предлагаемый технологический комплекс предполагает последовательное, поэтапное продвижение студентов к намеченной цели – профессионально достаточному либо продвинутому уровню освоения ИКТ-компетенции через постепенный переход от умения действовать в учебных ситуациях к способности и готовности будущих специалистов осуществлять самостоятельную деятельность, творчески используя приобретенные умения в профессионально ориентированных ситуациях для решения нестандартных задач.

Каждая составляющая разрабатываемого технологического комплекса представляет собой определенную «микротехнологию» как совокупность целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов. Исходя из обозначенных научно-теоретических концептуальных позиций, наиболее перспективными и значимыми микротехнологиями можно считать: проектную работу (по возможности «под заказ» индустриального партнера), методики “case” и “basket” для групповой проработки потенциальных профессиональных практических задач, “debriefing” для их рефлексивного анализа, создание «ситуации успеха», ведение портфолио достижений для рефлексивной самооценки и самоанализа полученного опыта, микротехнологию “web-quest” и ее разновидность “geo-cashing” для упорядочивания самостоятельной поисковой активности студентов и многие другие. Поскольку рамки статьи не позволяют раскрыть весь их диапазон, в качестве иллюстрации приводятся микротехнологии кейсов с использованием ресурса “TimeLine” («лента времени») и “debriefing” («дебрифинг»).

*Цель* использования микротехнологии кейсов: повышение учебной мотивации, стимулирование познавательной и исследовательской деятельности, совершенствование навыков работы с информацией и способов презентации полученных результатов.

*Содержание:* освоение студентами цифровых компетенций (знание способов поиска, обработки, отбора, систематизации и презентации информации из цифровых источников (текст, видео, аудио, изображения), правил представления информации на базе цифрового ресурса «лента времени»; умения составлять поисковые запросы, анализировать, систематизировать, сохранять данные; эффективно использовать цифровые ресурсы для составления и презентации обзоров в формате «лента времени»; навыки организации собственной учебно-исследовательской деятельности с использованием цифровых инструментов; навыки командной работы над проектом с помощью виртуальной доски), а также приобретение опыта работы с универсальными «сквозными» цифровыми технологиями (с поисковыми цифровыми системами, информационно-справочными и словарными цифровыми ресурсами на основе BigData, возможность применения AI (искусственного интеллекта) в части преобразования графического образа текста в звучащую речь).

*Описание:* Задание кейса предполагает групповую работу студентов по разработке и представлению хронологии событий в формате TimeLine – «лента времени». Подобный формат применим в будущей профессиональной деятельности специалистов из различных сфер и отраслей – образование, управление проектами, маркетинг, менеджмент, журналистика, юридическое консультирование, инжиниринговые разработки и т.д. Как правило, при подготовке любого проекта одной из важных составляющих является презентация аналитического обзора того, что уже сделано и каковы возможные дефициты, чтобы обосновать актуальность и востребованность предлагаемого нового решения.

Обзор «Лента времени» позволяет в рамках одного цифрового сервиса создать свою уникальную «историю событий», основываясь на собранной информации из различных источников (и здесь возможно применение техники web-quest), дополнив ее иллюстрациями, фото- и видеоматериалами, интервью, интерактивной картой, «ожившей историей» со звуком, озвученными текстами и музыкой, анимацией; инфографикой, «облаком слов» и пр. Интегрирование максимального количества цифровых презентационных инструментов активизирует творческие способности студентов, побуждает правильно составлять поисковые запросы, оценивать и отбирать необходимую информацию, логически ее выстраивать и визуализировать.

Следует отметить, что работа будущих специалистов в группах или командах может происходить как синхронно, на занятиях, так и асинхронно, в удаленном формате. Дистанционную групповую работу позволяют организовать и структурировать цифровые ресурсы типа «виртуальная доска» или «онлайн-доска», например, Jamboard, Miro, Padlet, Trello и другие. Подобные командные мобильные технологии дают возможность организовать коллективное планирование

действий команды, выполняющей общее задание, самостоятельную работу студентов в малых группах с распределением поручений, четко обозначив зоны ответственности, сроки выполнения и формат представления результата.

Самостоятельная групповая работа студентов над кейс-заданием носит креативный характер, что предполагает со стороны преподавателя консультативную поддержку и максимальное поощрение творческого подхода при отборе и презентации информации. Консультативная тьюторская поддержка может выражаться и в инструктаже по правилам и алгоритмам работы над созданием «ленты времени» с помощью цифрового сервиса TimeLine (<http://timeline.knightlab.com/>). Однако значительно полезнее, чтобы студенты сами осваивали предложенные инструкции, которые предоставлены на сервисе: есть подробные рекомендации по работе с инструментарием, сопровождаемые скриншотами, по шагам работы с «лентой». Дополнительным «бонусом» является возможность совершенствовать иноязычные навыки, поскольку материалы ресурса публикуются на английском языке.

*Результат:* укрепление положительной мотивации к овладению ИКТ-компетенцией и цифровыми навыками, активизация учебно-познавательной и поисково-творческой деятельности, гармонизация взаимоотношений в учебном коллективе.

Как было указано ранее, процесс обучения будущих специалистов выстраивается на рефлексивной основе при обязательной диагностической компоненте, поэтому описанную выше работу с кейсом предлагается дополнить, применив микротехнологию «дебрифинга».

*Цель:* помочь студентам отразить полученный опыт, обнаруживать новые идеи, делать полезные «личные открытия», эффективно закреплять новое и получать обратную связь.

*Содержание:* обеспечение структурированного процесса, направленного на получение обратной связи по результатам выполнения в группе учебно-исследовательского задания, в ходе которого преподаватель задает вопросы, а студенты анализируют работу группы и личный вклад участников.

*Описание:* Существуют различные методики проведения дебрифинга, тем не менее, основные моменты, подлежащие групповой рефлексии и анализу, можно представить в следующей схеме: 1) описание опыта (Что происходило?) и «создание знания»; 2) осознание эмоционально-психологических состояний (Какие чувства при этом испытывали?); 3) генерирование аналитических гипотез для обобщения опыта (Чему научились? Довольны ли результатом?); 4) интерпретация опыта (Как это соотносится с практикой, с реальной жизнью, чем полезно? Что в этом хорошего или плохого?); 5) экстраполяция учебной ситуации (Как бы изменились действия / поведение при иных условиях?); 6) побуждение к поиску альтернативных стратегий, возможных «зон личностного роста» (Что можно было сделать по-другому, что бы тогда изменилось?) [8].

Следует отметить, что количество и последовательность вопросов от преподавателя могут варьироваться, но в основе должны оставаться следующие структурные элементы дебрифинга: сбор данных, их осознание студентами и интерпретация, выводы и планирование будущей работы. Важно, чтобы все участники понимали, что «дебрифинг не предусматривает оценки и критики» [там же], это обсуждение опыта по определенным правилам, не исключающее, а, скорее, предполагающее расхождения между студентами в мыслях, впечатлениях, ощущениях, эмоциях и пр.

Микротехнология «дебрифинга» способствует тому, чтобы каждый участник команды, выполнявшей задание, смог соотнести достигнутый результат с поставленной изначально целью, осознать свое участие, приобретенный опыт, совершенные (возможно) ошибки, проанализировать впечатления, эмоции и ощущения в ходе работы, сделать выводы для будущих проектов.

*Результат:* развитие критического мышления, аналитических, проектировочных, рефлексивных умений у будущих специалистов; поддержание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы на занятиях в учебной группе; стимулирование положительной мотивации к учебно-исследовательской деятельности в целом, и к овладению ИКТ-компетенцией, в частности.

Реализация описанной микротехнологии предполагает, что особый акцент делается на обеспечении готовности будущих специалистов к систематическому осуществлению рефлексии и мониторинга процесса и результатов овладения ИКТ-компетенцией на всех этапах деятельности. При этом особую роль играют определенная психологическая установка студентов, эмоционально-волевые усилия, стратегическое поведение в противовес импульсивному поведению.

**Выводы.** В заключение следует подчеркнуть, что приведенные примеры, иллюстрируя комплексную технологию формирования ИКТ-компетенции у студентов вуза, не исчерпывают весь ее диапазон. У преподавателя, работающего по данной технологии, есть возможность вариативного применения этих и других микротехнологий для успешного достижения поставленной цели – овладения будущими специалистами профессионально достаточным или продвинутым уровнем ИКТ-компетенции.

#### **Литература:**

1. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л.К. Гребенкина; Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
2. Плеханова, М.В. Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Плеханова Мария Валерьевна. – М., 2021. – 310 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 26.11.2020 №1456 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования»: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/400819549/> (дата обращения: 05.11.2022)
4. Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 №41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: [сайт]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_344498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_344498/) (дата обращения: 26.12.2022)
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 2. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – 670 с.
6. Указ Президента РФ от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»: [сайт]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_216363/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/) (дата обращения: 09.05.2023)
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: [сайт]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 05.11.2022)
8. Юдаева, Ю.А. Роль и место дебрифинга в симуляционном тренинге / Ю.А. Юдаева, Д.М. Снасапова, Л.Д. Аксарова, О.В. Соловых, В.А. Свистунова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2.: [сайт]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29729> (дата обращения: 02.06.2023)

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики ее преподавания Салахбеков Анвар Пайзуллаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики ее преподавания Абдуллаев Абдулла Бабаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Умаев Анварбек Умаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р.Г. Гамзатова» (г. Махачкала)

## **ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается волонтерская деятельность в художественных мастерских как способ формирования духовно-нравственных ценностей студентов направления подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование», профили «Технология» и «Экономика» Института физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р.Г. Гамзатова». Процесс формирования осуществляется при помощи организации образовательных мероприятий волонтерской направленности. Приведена волонтерская деятельность как образовательного мероприятия посредством теоретического и практического участия студентов в работе художественных мастерских. В качестве примера отражено участие волонтеров из числа студентов в процессе изготовления изделий из дерева, относящихся к народному творчеству, способствующие формированию духовно-нравственных ценностей народов Республики Дагестан. Комбинирование теоретических и практических занятий под руководством мастеров и педагога способно существенно углубить познания студентов в смысловой нагрузке культурного наследия и совершенствовать духовно-нравственные ценности, необходимые для целостной личности.

*Ключевые слова:* духовно-нравственные ценности, студент, волонтерская деятельность, художественные мастерские, образовательный процесс, педагогическая деятельность.

*Annotation.* The article reveals the conditions and pedagogical actions in the process of instilling spiritual and moral values to students of the "Technology" and "Economics" training profiles during the Pedagogical education of the Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education of the DSPU. Their formation is carried out by organizing educational events of a volunteer orientation. The article describes volunteer activity as an educational event through the theoretical and practical participation of students in the work of art workshops. As an example, the participation of volunteers from among students in the process of making wood products is reflected. These products relate to folk art and the spiritual and moral component of the peoples of the Republic of Dagestan. Combining theoretical and practical classes under the guidance of masters and a teacher can significantly deepen students' knowledge of the semantic load of cultural heritage and improve the spiritual and moral values necessary for a holistic personality.

*Key words:* spiritual and moral values, student youth, volunteer activity, folklore, art workshops, educational process, pedagogical activity.

**Введение.** Меняющейся мир способствует разработке нестандартных решений для совершенствования ценностей духовного и нравственного аспекта, так как из обозначенных ценностей состоит структура общественного сознания и подход к будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения студентов перед педагогом стоит неотъемлемая задача привития духовно-нравственных ценностей, хотя Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования [10], образовательные программы, а также Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809, посвященный механизмам политики государства в отношении сохранения и закрепления духовно-нравственных ценностей, существенно облегчают образовательную деятельность в данном направлении [9].

В частности, в упомянутом Указе Президента РФ приоритетное внимание уделяется воспитательной деятельности в системе образования, так как государство осознает наибольшую вовлеченность студентов в учебной деятельности разных уровней. Соответственно, духовно-нравственные ценности важны отдельно для государства, общества, этноса и личности.

Актуальность настоящей статьи состоит в том, что если государство рассматривает ценности как ресурс для обороноспособности и общественной безопасности, то образовательная система вынуждена также учитывать важность закрепления ценностей как условий для формирования межэтнического и межконфессионального диалога. Целью исследования является выявление условий и педагогических действий в рамках реализации волонтерской деятельности для привития студентам духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, преподаватель реализует задачи одновременно для нескольких аспектов устойчивой общественной жизни, удовлетворяя потребности в совершенствовании духовно-нравственных ценностей студентов для обеспечения многих очевидных и неочевидных благоприятных общественных явлений [1].

Опираясь на образовательные стандарты, программы и нормативную базу федерального и регионального значения, преподаватель должен быть готовым к перманентной разработке нестандартных решений, в том числе путем вовлечения студентов в процесс волонтерской деятельности. Обозначенный вид деятельности для педагога может быть выражен исключительно в рамках образовательной программы, соответственно, волонтерская деятельность в педагогическом смысле должна являться одной из форм образовательного мероприятия.

**Изложение основного материала статьи.** Духовно-нравственные ценности представляют собой неотъемлемую часть характера каждой личности. Они затрагивают социальные явления, подход к межличностному общению, поступки человека, его эмоциональную связь с историко-культурным компонентом идентичности, а также элементы культурного интеллекта. Совершенствование и накопление духовно-нравственных ценностей отражает степень целостности личности, что особенно важно для студентов.

Как отметил древний греческий писатель и философ Плутарх, компоненты духовно-нравственных ценностей могут результативно развиваться, если для этого предусмотрены: подходящие природная и коммуникативная среда, корректный образовательный процесс и мероприятия, преследующие рефлексивную компетенцию [5, С. 197-198]. Следуя логике

Плутарха, духовно-нравственные ценности могут совершенствоваться исключительно в результате теоретико-прикладного подхода к соответствующим знаниям со стороны студентов. Если образовательный процесс будет посвящен исключительно теоретическим аспектам, к примеру, изучению дагестанских сказок и легенд, то без практической составляющей восприятие и нравственный посыл подобных результатов дагестанского фольклора будет неполным. Аналогично можно утверждать в отношении преимущественно прикладного характера освоения духовно-нравственных ценностей, к примеру, обучение практическим навыкам соблюдения традиций того или иного народа Республики Дагестан.

Актуальным подходом для привития духовно-нравственного компонента среди студентов является убеждение упомянутого древнегреческого писателя и философа в отношении необходимости создания соответствующих условий. В случае формирования ценностей духовной направленности с этническим компонентом необходимо отметить, что подобными условиями могут быть: определенная местность, материалы, оборудование, окружение или атмосфера. Другой составляющей исследуемой темы является степень достижения искомого результата. В частности, студенты могут результативно усваивать аспекты духовной и нравственной направленностей путем многократного взаимодействия с определенными результатами творческого труда, которые закрепляют не только знания, но и необходимые навыки, в действительности являющиеся способом познания духовно-нравственной ценности. К примеру, умение изготавливать изделие, которое является результатом народного промысла, может помочь студенту лучше понять подход к жизни предков, глубину смысла определенной традиции и мудрость народной поговорки.

В соответствии с утверждением афинского философа Платона в отношении педагогического аспекта формирования ценностей духовно-нравственного начала, необходимо предусмотреть важность образовательной системы в привитии нравственных аспектов, с которыми студенты изначально знакомятся в семье [2, С. 205-206]. В процессе обучения в вузе необходимо создать условия для исправления возможных ошибок при восприятии отдельных духовных составляющих или ценностей, которые могут быть сопряжены с историческим компонентом каждой семьи. В частности, подход в отношении воспитания и наставничества Платона может быть полезен при формировании толерантных чувств в отношении студентов с учетом неоднзначности восприятия исторических событий, в первую очередь, в семьях студентов. Таким образом, культура может стать существенным ресурсом для формирования межэтнического и межконфессионального диалога среди студентов, для которой приоритетными являются критерии добра, уважения, авторитета старших, милосердия и взаимопомощи.

В то же время следует учитывать, что духовно-нравственное воспитание подразумевает доступность студентов к народному творчеству и искусству. Одним из проявлений осознанного деструктивного управления психологическим и эмоциональным состоянием студентов является условное деление, в частности, искусства на «элитарное» и «для толпы». На данный аспект в духовно-нравственном смысле обратил внимание болгарский ученый, педагог и писатель Богомил Райнов [5, С. 29-31]. По его утверждению, так называемое «элитарное» искусство учитывает определенные инструменты управления массовым сознанием, что негативно воздействует на интерес со стороны студентов. В таком случае, создается ситуация, при которой молодежь стремится постигать основы обозначенного деструктивного вида искусства, однако данное искусство не носит духовно-нравственный характер. Б.Райнов также ссылается на советского писателя М. Горького и утверждает, что народное искусство для молодежи не только доступно, но жизненно необходимо и полезно.

Привитие духовно-нравственных ценностей среди студентов в образовательном процессе возможно лишь в рамках образовательных мероприятий учебного и внеучебного характера. К таким образовательным мероприятиям относится, в частности, производственная практика, которая может комбинировать волонтерскую деятельность и учебный процесс. Под волонтерской деятельностью подразумевается любая общественно-значимая деятельность, по результатам которой не предусмотрено денежное и иное вознаграждение. Волонтерская деятельность может быть выражена как в традиционных действиях, к примеру, по уходу за пожилыми людьми или детьми, так и в нетрадиционных мероприятиях, к примеру, безвозмездное участие в творческой деятельности [3, С. 119]. Согласно ФГОС высшего образования, волонтерская деятельность соответствует информационно-коммуникативным и рефлексивным компетенциям. Данные компетенции, как и характер осуществляемой деятельности, совпадают с содержательной частью производственной практики.

Необходимость и приоритетность формирования духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе путем творческой деятельности обозначена также в Федеральном законе №7-ФЗ от 06.01.1999 г. «О народных художественных промыслах». Данный документ предусматривает необходимость развития духовно-нравственных ценностей граждан посредством поощрения их участия в изучении, сохранении и производстве результатов народного творчества [11].

Оптимальным подходом для реализации образовательного процесса в рамках привития студентам направления подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование», профили «Технология» и «Экономика» Института физико-математического и информационного-технологического образования в Федеральном государственном бюджетном учреждении высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р.Г. Гамзатова» (ФГБОУ ВО «ДГПУ»), духовно-нравственных ценностей является ее вовлечение в изучение и создание элементов фольклора [1, С. 17]. В рамках производственной практики, предусмотренной образовательными программами различных профильных вузов, может быть создано волонтерское направление, которое подразумевает добровольческую деятельность рассматриваемых студентов в различных творческих художественных мастерских Республики Дагестан. Как волонтеры-помощники мастеров, к примеру, в сфере резьбы по дереву, студенты могут познакомиться с вековыми методами работы дагестанских художников, которые применяют в своей деятельности растительный материал и создают различные декоративные изделия с изображением этнических компонентов. В частности, резьба по дереву особенно актуальна для аварского и табасаранского народов Республики Дагестан.

Знакомство с подходами и символической составляющей предков позволит освоить духовно-нравственный смысл фольклора и сформировать в себе качества личности, понимающей ценность добра, взаимопомощи, авторитета к старшим, памяти народа и др.

Педагогический аспект состоит в комбинировании теоретического и практического компонентов производственной практики, которое способно существенно обогатить содержательную часть волонтерской деятельности [9, с. 28]. Так, студенты на теоретических занятиях знакомятся с историей развития резьбы по дереву среди разных народов Республики Дагестан, особенностями изготовления отдельных изделий, терминологией, а также более фундаментально осваивают духовно-нравственный аспект фольклора, который отражается на внешних и внутренних частях изделиях деревянной скульптуры и мозаики.

Практическая часть волонтерской деятельности под руководством непосредственно мастеров в сфере резьбы по дереву позволит осознать глубину мудрости духовного наследия народов Республики Дагестан и сложность выполнения подобных работ, которая представляет отдельную ценность для восприятия искусства мастеров настоящего и прошлого. Таким образом, этнически направленная волонтерская деятельность на примере резьбы по дереву способна существенно расширить мировоззрение студентов посредством символизма в народном искусстве. Изображения людей, животных, фигур и других элементов в дагестанском искусстве неслучайно. Они транслируют определенную мораль, к примеру, степень

авторитетности среди изображаемой группы людей.

В рамках волонтерской деятельности в художественных мастерских студенты познакомятся с породами деревьев, характерных для определенной местности Республики Дагестан. Посредством такой информации студенты лучше будут осведомлены в отношении логики перемещений народов, их деятельности и принципов формирования традиций и обычаев, а также элементов фольклора и его смысловой нагрузки. Работа с деревом для волонтеров из числа исследуемых студентов будет способствовать фундаментальному пониманию причин упоминания природных или промышленных аспектов в пословицах и поговорках народов Республики Дагестан. Следует отметить, что взаимодействие с деревом, материалами для его обработки и инструментами способствует сублимации принципов функционирования обозначенных материалов и инструментов на особенности личности человека [6, С. 54]. К примеру, резьба по дереву может способствовать глубокому пониманию смысла такой дагестанской поговорки, как: «Дерево хотя и далеко от леса, но все же тянется в лес». Таким образом, студенты формируют в себе понимание, что корни и родные места в духовном смысле являются опорой для полноценной жизни. Осознание посредством волонтерской деятельности в художественной мастерской другой дагестанской поговорки: «В саду, где пчелы добывают мед, и ядовитая трава растет» – позволит привить студентам не только уважение к труду, но также понимание, что любой труд подразумевает умение преодолевать сложности [4].

Подобный подход к привитию духовно-нравственных ценностей посредством волонтерской деятельности успешно реализуется в ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», где студенты познают основы и совершенствуют навыки резьбы по дереву в «смоленском» стиле [7]. Таким образом, педагоги и мастера местных художественных мастерских стремятся привить студентам чувство сопричастности с прошлым, уважение и интерес к культурному наследию. Подобный опыт можно адаптировать на факультете физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р.Г.Гамзатова» в рамках производственной практики.

Уникальность подхода к волонтерской деятельности путем объединения с задачами производственной практики состоит в аккумуляровании компетенций, предусмотренных педагогической деятельностью в рамках духовно-нравственного воспитания. Посредством участия в деятельности художественных мастерских студенты способны достичь информационно-коммуникативной и рефлексивной компетенций. В духовно-нравственном смысле обозначенная нестандартная волонтерская деятельность может привить такие ценности, как почитание старших, уважение к труду, внимание к деталям, преемственность поколений, закрепление роли наставничества, стремление к единству, а также уважение собственной истории и культуры.

**Выводы.** Внедрение волонтерской деятельности в образовательный процесс способствует систематизации педагогической деятельности в рамках духовно-нравственного формирования личности. Участие студентов, в частности, факультета физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «ДГПУ им. Р.Г.Гамзатова», в деятельности местных художественных мастерских приближает ее к истокам мудрости проживающих в регионе народов. Резьба по дереву как предмет волонтерской деятельности одновременно является оптимальным способом восприятия и осознания в теории и на практике смысловой нагрузки элементов фольклора. Обозначенный подход к волонтерской деятельности должен быть отражен в образовательных и рабочих программах в рамках отдельных профильных дисциплин и направлений подготовки. Так как количество учебных часов на производственную практику ограничено, то преподавателю необходимо учитывать принцип приоритетности при комбинировании теоретических и практических занятий в художественных мастерских. Данную задачу педагог может решить при согласовании отдельных аспектов этнически направленной волонтерской деятельности с мастерами художественных мастерских.

#### Литература:

1. Бакланова, Т.И. Педагогика народного художественного творчества / Т.И. Бакланова. – Москва: Планета музыки, 2016. – 160 с.
2. Булич, О.Н. Соавтор-природа. Флористика. Лесная скульптура. Мозаика по дереву / О.Н. Булич. – Москва: Эллис Лак, 1996. – 192 с.
3. Габдрахманова, Р.А. Волонтерская деятельность в России и за рубежом / Р.А. Габдрахманова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2012. – №4 (15). – С. 119-131
4. Дагестанские поговорки // Про Дербент: [сайт], 2023. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 20.06.2023)
5. Духавнева, А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 480 с.
6. Райнов, Б. Массовая культура / Б. Райнов. – Москва: Прогресс, 1979. – 486 с.
7. Студентам рассказали о резьбе по дереву в «смоленском» стиле // ГТРК «Смоленск»: [сайт]. – URL: <https://gtrksmolensk.ru/news/studentam-rasskazali-o-rezbe-po-derevu-v-smolensko/?ysclid=lj8mgegrh4766735389> (дата обращения: 20.06.2023)
8. Тарасова, С.И. Основы народной педагогики. Учебное пособие для вузов / С.И. Тарасова. – Москва: Юрайт, 2020. – 158 с.
9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" // Официальное опубликование правовых актов: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 20.06.2023)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // Портал "Гарант.ру": [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71344998/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lj4pc2e3w2186599624> (дата обращения: 20.06.2023)
11. Федеральный закон от 06.11.1999 г. «О народных художественных промыслах» // Собрание законодательства Российской Федерации: [сайт]. – URL: [http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102057505&rdk=&link\\_id=12](http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102057505&rdk=&link_id=12) (дата обращения: 20.06.2023)



УДК 3786:004

студент Салдаева Анастасия Александровна

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

кандидат педагогических наук Белаш Виктория Юрьевна

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

## О МЕТОДИКЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БАЗЫ ДАННЫХ ДЛЯ ПЛАТФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

*Аннотация.* Современный образовательный процесс эффективно применяет новые методики обучения наряду с традиционными методами, которые уже долгие годы показывают свою эффективность. К таким относится и педагогическое проектирование. Образовательные учреждения, которые отвечают всем современным требованиям, применяют информационные технологии в процессе обучения, что позволяет повысить уровень эффективного взаимодействия студента с преподавателем и учебными материалами. Таким образом, это упрощает образовательный процесс, но в то же время становится сложной динамической структурой с разноуровневыми бизнес-процессами, которые не смогут взаимодействовать без информационной системы. Целью данной статьи является описание методики проектирования базы данных для предметной области на языке педагогического проектирования. В статье рассмотрен вопрос использования баз данных с целью разработки образовательного веб-сайта, проиллюстрированы требования к компонентам базы данных, даталогические и инфологические модели базы данных для работы образовательной платформы. Так же показаны диаграммы в нотации IDEF0.

*Ключевые слова:* база данных, образовательная платформа, Oracle, MySQL, Microsoft SQL Server, даталогическая модель, инфологическая модель.

*Annotation.* The modern educational process effectively applies new teaching methods along with traditional methods that have been showing their effectiveness for many years. These include pedagogical design. Educational institutions that meet all modern requirements apply information technologies in the learning process, which allows to increase the level of effective interaction of the student with the teacher and educational materials. Thus, it simplifies the educational process, but at the same time it becomes a complex dynamic structure with multi-level business processes that will not be able to interact without an information system. The purpose of this article is to describe the methodology of database design for the subject area in the language of pedagogical design. The article discusses the use of databases for the purpose of developing an educational website, illustrates the requirements for database components, datalogical and infological database models for the educational platform. Diagrams in IDEF0 notation are also shown.

*Key words:* database, educational platform, Oracle, MySQL, Microsoft SQL Server, datalogical model, infological model.

**Введение.** Рассмотрим историю зарождения и развития педагогического проектирования. Еще с древних времен общество умело смотреть на разные вещи и события, а потом предполагать, что произойдет в дальнейшем. С течением времени французский философ Ж.Ж. Руссо утверждал, что необходимо создать условия для развития общества таким образом, чтобы оно само проявляло интерес и познавало мир. Руссо советовал при общении с ребенком ставить перед ним понятные ему вопросы и давать возможность ответить самостоятельно: «Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее».

Активно педагогика начала развиваться в начале XX века, тогда В.Х. Килпатрик начал развивать сферу педагогического проектирования, целью которого было дать учащимся все решения поставленных проблем. Килпатрик давал проблему, варианты поиска и исследования, которые помогали решить разные задачи.

Основоположником в России педагогического проектирования стал А.С. Макаренко [2], который не был сторонником массового обучения и говорил о процессе образования как о педагогическом производстве. Он предлагал строить систему образования совершенно по-другому, основываясь на знаниях и возможностях каждого обучающегося. Так Антон Семенович ввел понятие педагогическое проектирование, которое означало «проектирование личности ребенка с учетом не только общей цели воспитания, но и способностей и склонностей конкретного воспитанника».

Во второй половине XX века появляются первые методологические работы, в которых подробно анализировался процесс педагогического проектирования.

С этого момента появляется сложная внутренняя структура педагогической деятельности, которая состоит в прогнозировании предстоящей деятельности и ее результатов и включает в себя 3 этапа [4]:

1. Моделирование.
2. Проектирование.
3. Конструирование.

Этап моделирования заключается в разработке общей модели функционирования какого-либо процесса. Условно это создание идеальной модели проектируемого объекта, которая включает в себя цели, задачи, все компоненты процесса и условия его функционирования. Важно отметить, что при моделировании какого-либо процесса немаловажную роль играет опыт и багаж знаний человека, который этим занимается, поэтому, чтобы повысить уровень моделирования и его качество, стоит прибегать к моделированию целой команде, которая будет смотреть с разных сторон и сносить свой опыт в проектирование.

Этап проектирования является одним из основных и объемных, поэтому к нему стоит подходить с четко определенным планом, который готовится ранее. На данном этапе происходит создание реальной модели, которая практически готова к использованию. К этому этапу можно отнести методические рекомендации и планы последующей работы.

Завершающий этап в педагогическом проектировании – конструирование, во время которого происходит проверка всего проекта и его детализация. На этом этапе создаются непосредственно учебные материалы, конспекты и планы уроков, графики мероприятий и т.д.

**Изложение основного материала статьи.** Основой информационной системы является база данных, которая необходима для хранения информации об образовательном процессе, например, уроки, задания, различные тесты и их результаты, поэтому она позволяет автоматизировать процесс управления материалами и разграничить права доступа. В частности, внедрение единой базы данных позволит решить такие вопросы как:

- обеспечить персонализацию пользовательских учетных записей, хранение данных о пользователе, его оценках, курсах;

- оптимизировать управление учебными материалами: удалять, изменять, добавлять их, а также отслеживать статистику успеваемости и открывать задания в соответствии с учебным планом по определенному предмету;

- создавать и автоматически распространять изменения в расписании, проверка и оценка выполненных заданий.

Таким образом, база данных является необходимым инструментом в любой образовательной системе, которая позволяет автоматизировать управление учебными процессами и повысить качество обучения.

Покажем взаимосвязь этапов педагогического проектирования с разработкой базы данных для образовательного портала, посвященного вопросам информационной компетентности. Работа с создаваемым информационным ресурсом будет проводиться в рамках изучения дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии».

Для того чтобы разработать качественную базу данных, необходимо провести полный анализ предметной области, который позволит учесть все нюансы и просчитать всевозможные неполадки в системе при дальнейшей работе.

Рассмотрим определение базы данных. А. Ильясов и Г. Чарыева определяют данное понятие как систему технических, информационных, программных и других ресурсов, необходимых для решения различных информационных задач, интересующих пользователя [1].

Н.Е. Непомнящих и А.Б. Классов понимают под базой данных организованную структуру, предназначенную для обработки, изменения и хранения взаимосвязанной информации, преимущественно больших объемов [3].

Мы под базой данных будем понимать структурированную систему, которая предназначена для хранения, обработки и изменения актуальной информации большого объема.

Кроме того, для реализации базы данных необходимо определиться с платформой. Рассмотрим несколько платформ: Oracle, MySQL, Microsoft SQL Server.

Одной из самых популярных систем для управления базами данных является Oracle, которая базируется на таком языке программирования как Assembly, C, C++. Данная система проста в использовании, имеет достаточно четкую и понятную документацию. Oracle может работать в большинстве операционных систем: Windows-NT-2000, Linux, UNIX. Преимущество данной системы в том, что она обладает достаточно мощным и удобными средствами администрирования, а также поддерживает базы данных очень больших объемов и многопроцессорность.

MySQL получила широкое распространение благодаря своей простоте, скорости и доступности. Написана на языках программирования: C, C++, а также имеет исходные открытые коды и дистрибутивы. MySQL работает с Linux, Windows, OSX и многих других. Поддерживает до 50 млн. строк в таблице. Поддерживает секционирование и репликацию, а также Xpath и хранимые процедуры, триггеры и представления. Преимуществом данной системы является ее масштабируемость, безопасность и простота использования.

Microsoft SQL Server является самой популярной коммерческой СУБД от разработчиков Microsoft Corporation, которую используют средние компании и большие компьютерные информационные системы. Написана на языках C, C++, а также поддерживает язык SQL и другие не процедурные языки баз данных. Главное преимущество сервиса состоит в том, что MS SQL Server тесно связан с продуктами компании Microsoft, поэтому экспортировать или импортировать данные не составит особого труда.

Проанализировав вышеперечисленные платформы, будем работать с сервисом Microsoft SQL Server для проектирования базы данных «ИКТ».

Перейдем к первому этапу – моделирование. Для упрощения системного анализа и увеличению способности эффективной работы платформы при помощи графических устройств разработана диаграмма A0 в нотации IDEF0 (рис. 1) и диаграмма декомпозиции (рис. 2).

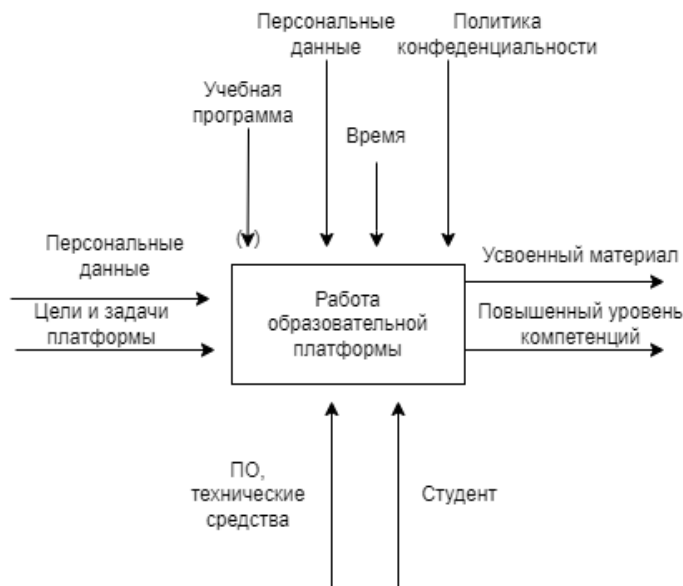
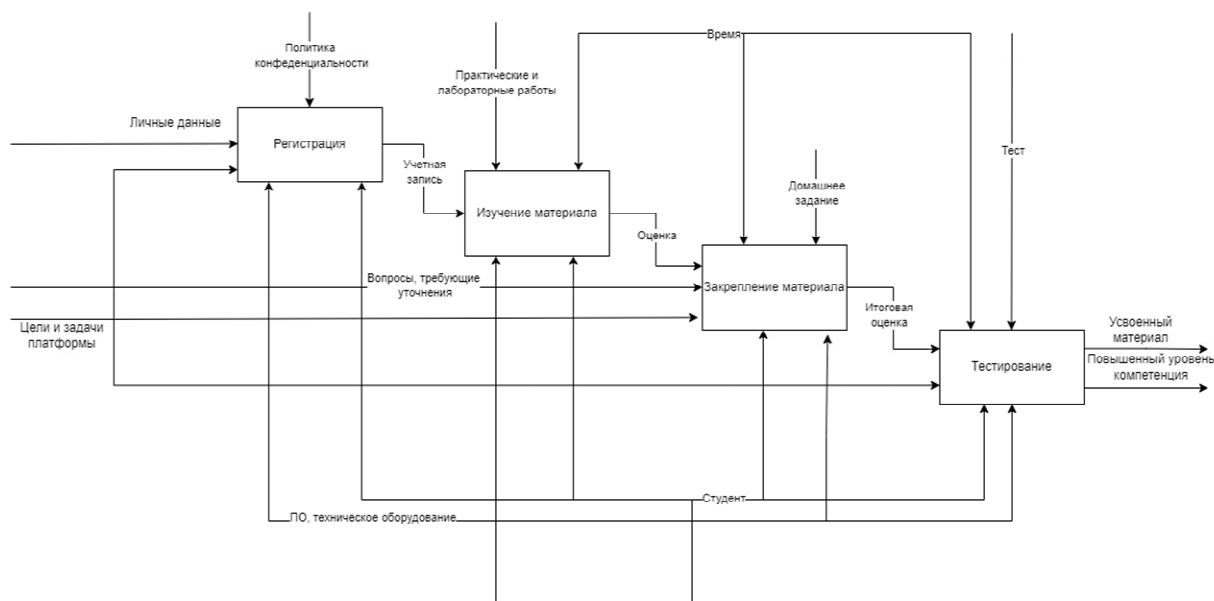


Рисунок 1. Диаграмма A0 в нотации IDEF0



**Рисунок 2. Диаграмма декомпозиции**

При реализации этапа проектирования базы данных, которая будет поддерживать работу образовательной платформы, необходимо грамотно спланировать ее, поэтому спроектируем инфологическую и даталогическую модель базы данных.

Основными сущностями в базе данных «ИКТ» будут: Вопросы, Ответы, Правильность, Ут\_В\_О (Ученик\_тест\_ответ), Ученик\_тест, Тест, Ученик\_задание, Задание, Тип\_задания, Ученик, Тема.

Для описания сущностей проектируемой базы данных была разработана даталогическая модель, представленная в таблицах 1-11, которая описывает связи между сущностями. В подчиненную таблицу добавляется идентификатор, то есть первичный ключ из главной таблицы.

*Таблица 1*

**«Вопросы»**

Имя поля	Тип данных
<b>Id</b>	Числовой
Номер	Числовой
Тема	Числовой
Вопрос	Текстовый
Тест	Числовой

*Таблица 2*

**«Ответы»**

Имя поля	Тип данных
<b>Id</b>	Числовой
Номер_вопроса	Числовой
Ответ	Текстовый
Правильность	Числовой

*Таблица 3*

**«Правильность»**

Имя поля	Тип данных
<b>Id</b>	Числовой
Правильно	Текстовый
Неправильно	Текстовый

*Таблица 4*

**«Ученик\_тест\_вопрос\_ответ»**

Имя поля	Тип данных
<b>Id</b>	Числовой
Вопросы	Числовой
Ответы	Числовой
Ученик_ответ	Числовой

Таблица 5

## «Ученик\_тест»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Ученик	Числовой
Тест	Текстовый

Таблица 6

## «Тест»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Название	Числовой

Таблица 7

## «Ученик\_задание»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Оценка	Числовой
Время сдачи	Дата
Задание	Числовой
Ученик	Числовой

Таблица 8

## «Задание»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Номер задания	Числовой
Название	Текстовый
Описание	Текстовый
Тема	Числовой
Тип задания	Числовой

Таблица 9

## «Тип\_задания»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Практическая	Текстовый
Лабораторная	Текстовый
Домашнее задание	Текстовый

Таблица 10

## «Ученик»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Фамилия	Текстовый
Имя	Текстовый
Отчество	Текстовый
Поста	Текстовый

Таблица 11

## «Тема»

Имя поля	Тип данных
Id	Числовой
Название темы	Текстовый

На основе даталогической модели была построена инфологическая модель (рис. 3), которая позволяет наглядно представить все сущности и связи между ними. Этап конструирования завершен.

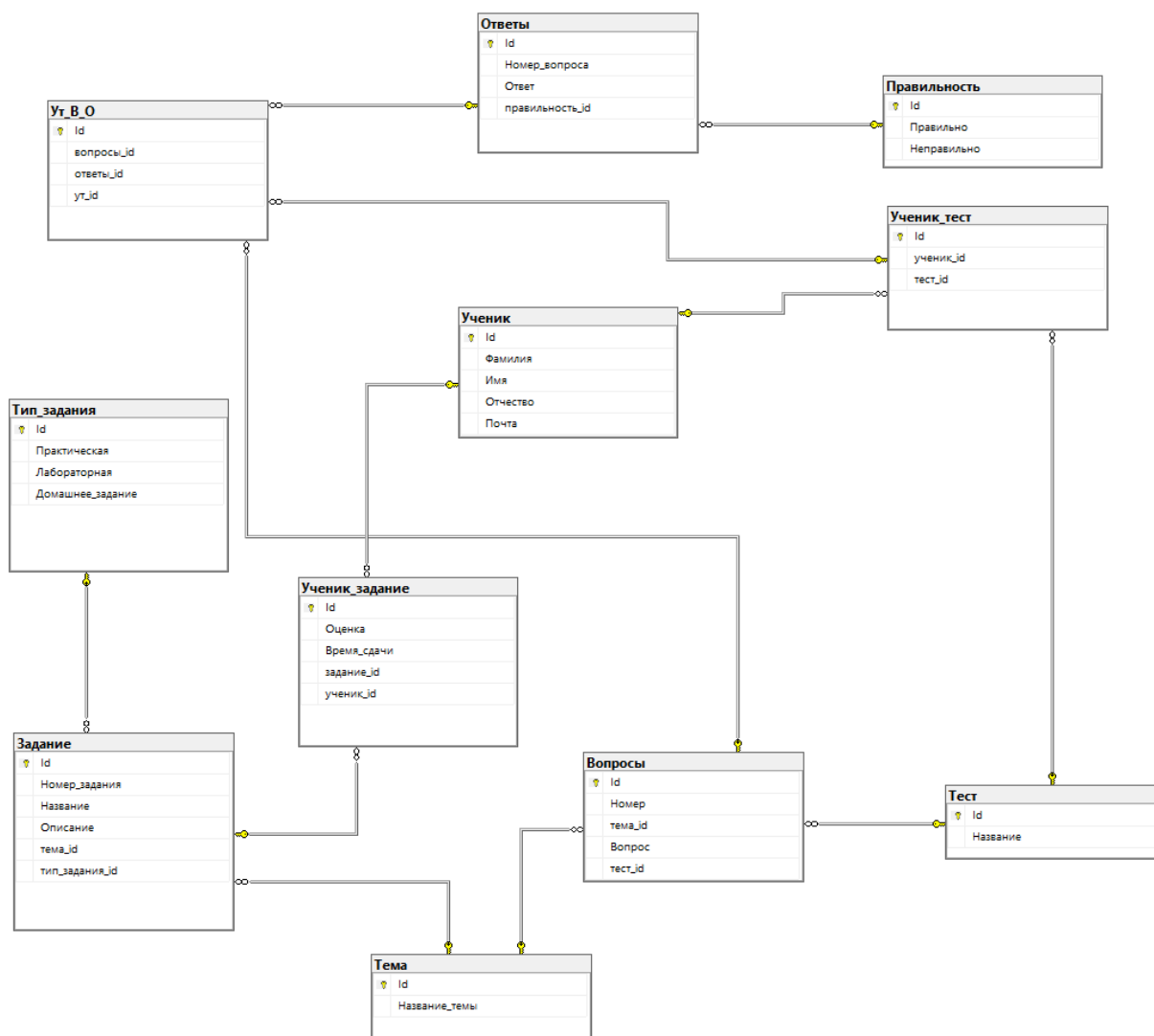


Рисунок 3. Инфологическая модель базы данных "ИКТ"

**Выводы.** Для более продуктивного процесса обучения предлагается добавить дополнительные компоненты, которые позволят закрывать базовые потребности обучающихся. К таким относятся: информационные разделы, дополнительные материалы для изучения, средства коммуникации, система отзывов и предложений, интерактивность: игры и интересные факты.

- Информационные разделы позволят отслеживать последние новости обучения: оценки, рекомендации и новые задания.
- Средства коммуникации подразумевают под собой создание закрытой беседы, в которую будут добавлены все обучающиеся, где они смогут обсуждать вопросы по обучению, делиться опытом находить единомышленников.
- Система отзывов и предложения будет создана для анализа эффективности работы платформы, качества заданий и открытого мнения обучающихся, которые закончили обучение.
- Игры и интересные факты позволят разбавить образовательный и отвлечься от выполнения домашних заданий. Предлагается добавить простые игры на логику и внимательность, а также интересные факты из сферы информационных технологий, которые позволят расширить кругозор и узнать много нового.

Проектирование образовательной платформы «ИКТ» с учетом всех нюансов работы и потребностей обучающихся позволит разработать портал, который будет эффективен, интересен и прост в использовании.

#### Литература:

1. Ильясов, А. База данных и требования к базе данных / А. Ильясов, Г. Чарыева // *Ceteris Paribus*. – 2022. – № 12. – С. 28-30
2. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – С. 111.
3. Непомнящих, Н.Е. Использование баз данных в решении образовательных задач / Н.Е. Непомнящих, А.Б. Клавов // *Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 22 мая 2020 года* / Отв. редактор Н.А. Одиноква. – Новосибирск: Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования "Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы", 2020. – С. 103-107
4. Яхьяева, М.У. Этапы и формы педагогического проектирования / М.У. Яхьяева. – Текст: непосредственный // *Образование и воспитание*. – 2015. – № 5 (5). – С. 75-78. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/18/448/> (дата обращения: 10.06.2023)

УДК 373

кандидат педагогических наук Седых Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

студент Якушева Мария Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

### РАЗРАБОТКА ТЕЛЕГРАМ-БОТА КАК СРЕДСТВА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Аннотация.* Современный профессионал должен обладать достаточно высоким уровнем развития рефлексивных умений, необходимых для непрерывного личного и профессионального развития. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем при проектировании и реализации образовательного процесса в высшей школе является необходимость развития рефлексивных умений в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов. Это возможно как за счёт организации рефлексии на занятиях, так и организации соответствующего тьюторского сопровождения. В ходе осуществления тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов вуза могут быть использованы различные информационно-коммуникационные технологии. В статье представлен опыт разработки телеграм-бота, который может быть использован при проведении тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов вуза. Информационной основой для телеграм-бота выступают вопросы и незаконченные предложения. Телеграм-бот включает 6 основных категорий: про цель; про содержание занятия; про способы представления информации обучающимся; про формы взаимодействия; про учебную деятельность; про организацию занятия. Некоторые из категорий разделены на подкатегории. Каждая категория включает три группы вопросов: бинарные закрытые вопросы с целью формирования мотивационной готовности студентов к развитию рефлексивных умений; открытые вопросы, предусматривающие краткий ответ, с целью выявления усвоенных знаний и приобретенного в ходе образовательной деятельности студентами субъектного опыта; открытые вопросы, предусматривающие развернутый ответ, с целью преодоления студентами поглощенности собственной деятельностью и анализа причинно-следственных связей в их действиях, поведении. Разработанный телеграм-бот может быть использован тьюторами в ходе осуществления тьюторского сопровождения, а также преподавателями системы высшего образования для организации рефлексии образовательной деятельности студентов на занятиях.

*Ключевые слова:* высшее образование, тьюторское сопровождение, рефлексия, рефлексивные умения студентов, информационные технологии, телеграм-бот.

*Annotation.* A modern professional should have a sufficiently high level of development of reflexive skills necessary for continuous personal and professional development. Therefore, one of the most pressing problems in the design and implementation of the educational process in higher education is the need to develop reflexive skills during the professional training of future specialists. This is possible both through the organization of reflection in the classroom and the organization of appropriate tutor support. Various information and communication technologies can be used during the implementation of tutor support for the development of reflexive skills of university students. The article presents the experience of developing a telegram bot, which can be used when conducting tutor support for the development of reflexive skills of university students. The information basis for the telegram bot is questions and unfinished sentences. The telegram bot includes 6 main categories: about the purpose; about the content of the lesson; about ways of presenting information to students; about forms of interaction; about educational activities; about the organization of classes. Some of the categories are divided into subcategories. Each category includes three groups of questions: binary closed questions in order to form students' motivational readiness for the development of reflexive skills; open questions providing a short answer in order to identify the acquired knowledge and the subjective experience acquired by students in the course of educational activities; open-ended questions that provide a detailed answer in order to overcome students' preoccupation with their own activities and analyze cause-and-effect relationships in their actions and behavior. The developed telegram bot can be used by tutors during the implementation of tutor support, as well as by teachers of the higher education system to organize the reflection of students' educational activities in the classroom.

*Key words:* higher education, tutor support, reflection, students' reflexive skills, information technology, telegram bot.

**Введение.** В условиях стремительно изменяющегося мира для современного профессионала становится важным не только уметь быстро обучаться и осваивать новые компетенции, но и проводить анализ ситуации, собственных мыслей и действий. Это становится возможным только при наличии достаточно высокого уровня развития аналитической культуры в целом и рефлексивных умений в частности.

В последнее время педагогическое сообщество особое внимание уделяет вопросам развития рефлексивных умений обучающихся на всех уровнях системы непрерывного образования. На наш взгляд, особенно актуальной данная проблема является и для системы высшего образования, ориентированной на подготовку способных к непрерывному личностному и профессиональному развитию на основе самоанализа собственной деятельности.

Основными инструментами, используемыми для развития рефлексивных умений, выступают организация рефлексии образовательной деятельности обучающихся во время занятий, проведение мероприятий психологической направленности и др.

Поскольку одной из задач тьюторского сопровождения является организацию тьюторантом рефлексии собственной деятельности и полученных результатов, можно утверждать, что оно ориентировано на развитие рефлексивных умений. Основной сложностью при организации рефлексии в ходе тьюторского сопровождения является ограниченность методических ресурсов самого тьютора, связанных с методами и приёмами организации рефлексии.

На наш взгляд, всё вышеперечисленное актуализирует проблему поиска и обоснования инструментов тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов вуза.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с обозначенной проблемой исследования целью нашего исследования стала обоснование условий разработки телеграм-бота как средства тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов вуза. Для этого необходимо в начале рассмотреть специфику рефлексивных навыков студентов и их развития в условиях вуза (в том числе в ходе тьюторского сопровождения), а также условия разработки самого телеграм-бота.

Изучением феномена рефлексии и вопросов ее организации у обучающихся занимались такие известные психологи и педагоги, как А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьевым, В.А. Лефевр, Б.Г. Мещеряков, А.В. Россохин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриковым, Г.П. Щедровицким и др. Анализ

теоретических источников позволяет утверждать, что рефлексия рассматривается как деятельность, процесс, механизм, способность по обработке информации, которая связана с выполняющим её субъектом. Различия в трактовке обусловлены тем, что авторы определения берут в качестве основных следующие характеристики рефлексии: осознание собственных действий; сознательный контроль своих действий; действия, связанные с осмыслением и оценкой собственного «Я» и т.д.

В своем исследовании мы ассоциируем рефлексию студентов вуза с процессом мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо жизненной, образовательной, профессиональной ситуации или проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности ситуации или проблемы и новые перспективы ее решения.

При этом рефлексивные умения идентифицируются как самостоятельно выполняемые и осознаваемые интеллектуальные действия (анализ, планирование, прогнозирование, регулирование, самоконтроль), детерминирующие творческую активность при выполнении различных видов деятельности на основе усвоенных знаний и приобретенного субъектного опыта [4].

Если говорить про классификацию рефлексивных умений, то некоторые ученые основывают её на видах, аспектах, типах, а некоторые выделяют процесс, опираясь на его этапы. А.В. Карпов утверждает, что рефлексивные процессы входят в состав метакогнитивного опыта и определяются как “произвольный интеллектуальный контроль”, для существования которого необходимы следующие способности: планировать; предотвращать последствия принимаемых решений; оценивать этапы собственной интеллектуальной деятельности: прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность на любом этапе; выбирать и модифицировать стратегию собственного обучения [2].

На основе анализа работ Е.В. Савченко, Н.В. Тельтевской, Д. Хакера, Х. Хартмана, А.В. Шорина были выделены четыре группы характерных для студентов вуза рефлексивных умений: аналитические, проективные, прогностические, самоконтроля.

На наш взгляд, тьюторское сопровождение обладает значительным потенциалом для развития рефлексивных умений студентов. При этом могут использоваться как традиционные методы и приёмы тьюторской деятельности (тьюториалы, консультации, рефлексивные техники), так и информационно-коммуникационные технологии.

Мы предлагаем в качестве одного из средств тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов вуза использовать телеграм-бот, включающий возможные вопросы для организации тьютором рефлексии с тьюторантом. Использование телеграм-бота для образовательных целей не является чем-то инновационным, его популярность среди населения разных возрастных групп является несомненным преимуществом.

Информационной основой телеграм-бота как средства тьюторского сопровождения выступают вопросы и незаконченные предложения, направленные на развитие описанных выше рефлексивных умений и организации рефлексии студентами собственной образовательной деятельности в ходе занятий.

Вопросы для телеграм-бота были созданы на основе элементов педагогической системы, описанной Г.А. Еникеев [1]. Нами были выделены 6 основных категорий вопросов: про цель; про содержание занятия; про способы представления информации обучающимся; про формы взаимодействия; про учебную деятельность; про организацию занятия.

В вопросах, касающихся содержания занятия, были выделены ещё и подкатегории: термины, понятия и их связь друг с другом; логика изложения; примеры; личности; даты и события; умения навыки; формулы; правила законы явления.

В вопросах, раскрывающих способы представления информации обучающимся, были выделены подкатегории, исходя из видов информации по форме представления: текстовая информация; числовая информация; графическая информация; видеoinформация; звуковая информация.

В вопросах про формы взаимодействия были выделены подкатегории исходя из форм обучения: фронтальная; групповая; индивидуальная.

В общей сложности получилось 20 категорий. Было составлено минимум 5 вопросов или незаконченных предложений для каждой категории. Предполагается, что тьютор или педагог будет выбирать категорию для организации рефлексии студентами и из этой категории выбирать те вопросы и незаконченных предложений, которые он считает наиболее подходящими в каждой конкретной ситуации и соответствующим контингентом студентов.

При этом вопросы в каждой категории подразделялись на три группы в зависимости от цели из применения и формы: бинарные закрытые вопросы с целью формирования мотивационной готовности студентов к развитию рефлексивных умений; открытые вопросы, предусматривающие краткий ответ, с целью выявления усвоенных знаний и приобретенного в ходе образовательной деятельности студентами субъектного опыта; открытые вопросы, предусматривающие развернутый ответ, с целью преодоления студентами поглощенности собственной деятельностью и анализа причинно-следственных связей в их действиях, поведении.

Для создания телеграм-бота был выбран сайт-конструктор Botmother. Это сайт, который позволяет без строчек кода создавать систему в соответствии, с которой будет работать телеграм-бот. На сайте есть уже заранее представлены компоненты, каждый из которых выполняет определенное действие в Телеграме (отправляет сообщение, предоставляет пользователю выбор из вариантов, отправляет изображение и т.д.) эти компоненты можно соединять между друг другом и создавать систему действий в зависимости от действия пользователя. Этот сайт был выбран нами за его простоту в использовании, наличие бесплатного тарифа и большое число инструкций по работе с ним.

При открытии бота в мессенджере «Телеграм» пользователь попадает в приветственное поле, в котором рассказывается, для чего создан данный бот и каким инструментарием он обладает. Пользователю предлагается выбрать категорию вопросов и незаконченных предложений (категории соответствуют схеме педагогической системы) из предложенных вариантов.

К примеру, если пользователь выбирает категорию «О цели», то ему предлагается список вопросов, которые он может использовать в ходе рефлексии целей занятия:

- 1 Бинарные закрытые вопросы:
  - Ставили ли вы себе цель на занятие?
  - Смогли ли вы достичь цель занятия?
  - Спрашивали ли вы у преподавателя, какова цель занятия?
- 2 Открытые вопросы с кратким ответом:
  - Какова была цель занятия?
  - Опишите пути достижения цели занятия?
  - Как можно было достичь цель занятия?
  - Какую цель занятия вы ставили себе?
  - Как вы определили, что цель занятия достигнута?
  - В какой момент вы решили, что цель занятия достигнута вами?
  - Почему нужно ставить цель занятия?

- Какие есть критерии у правильной цели занятия?
- Моей целью на занятии сегодня было...
- Я понял, что достиг цели, потому что..
- Цель помогала мне....

3 Открытые вопросы с развернутым ответом:

- Какие факторы влияют на мотивацию вашей деятельности?
- Какие Ваши действия или деятельность станут более успешными (результативными), если для них поставить цель?

После разработки описанного телеграм-бота была проведена его экспертная оценка. Она свидетельствует о том, что разработанный телеграм-бот соответствует требованиям логичности, понятности, наглядности, удобства использования. Помимо этого эксперты подтвердили, что использование разработанных вопросов будет способствовать развитию рефлексивных умений студентов.

**Выводы.** Разработанный телеграм-бот может быть использован в ходе тьюторского сопровождения развития рефлексивных умений студентов. На наш взгляд, логичным продолжением данной работы будет совершенствование бота за счёт создания алгоритмов анализа ответов на вопросы на основе методов машинного обучения и перехода работы телеграм-бот в режим диалога со студентами, что позволит повысить самостоятельность студентов при осуществлении ими рефлексии собственной образовательной деятельности.

Представленный в статье опыт может быть интересен тьюторам и преподавателям системы высшего образования, а также специалистам, занимающимся профессиональной подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров.

#### Литература:

1. Еникеев, Г.А. Системная педагогика. Кн. 2: Теория педагогических систем: учебное пособие / Г.А. Еникеев. – Красноярск: изд-во «Кларетианум», 2003. – 244 с.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография / А.В. Карпов; Российская академия наук [РАН]. Институт психологии. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 422 с.
3. Савченко, Е.В. Диагностика рефлексивных умений на метакогнитивном уровне рефлексивной компетентности / Е.В. Савченко // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – №3. – С. 97-108
4. Тельтвевская, Н.В. Сущность и структура рефлексивных умений / Н.В. Тельтвевская, А.В. Шорина // Педагогика и психология образования. – 2018. – №2. – С. 38-47
5. Hacker, D.J. Metacognition: Definitions and empirical foundations / D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser // Metacognition in Educational Theory and Practice. – 1998. – Ch. 1. – P. 123-134
6. Hartman, H.J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice / H.J. Hartman. – 2001. – 287 p.

**Педагогика**

**УДК 372.878**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Сизова Ольга Алексеевна**

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

**кандидат искусствоведения, преподаватель Кислова Оксана Николаевна**

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

**кандидат искусствоведения, доцент Карнаухова Вероника Александровна**

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

### **ЖАНР ПСАЛМА В КУРСЕ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ МУЗЫКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ**

*Аннотация.* Авторы обращаются к проблемам обучения педагогов-музыкантов. В статье акцентируется внимание не том, что в ходе изучения таких объемных дисциплин, как «История зарубежной музыки» или «Историко-стилевые тенденции в зарубежном музыкальном искусстве» из поля внимания преподавателя и студентов выпадают важные жанровые модели, тексты, а также некоторые композиторские фигуры, например, творчество авторов так называемого «второго ряда». Это значительно обедняет представление о развитии музыки. Между тем, обозначенный круг дисциплин необходим будущему педагогу музыки как профессиональная основа, позволяющая сформировать музыкально-исторические знания и заложить фундамент музыкальной эрудиции. В качестве выхода из создавшегося положения авторы предлагают организацию самостоятельной работы студентов над изучением отдельных текстов, партитур и жанров. Особенно продуктивным может стать обращение к жанровым моделям, имеющим длительную историю, например, к жанру псалма, существующему в европейской традиции как духовная кантата. Эволюцию псалма и подобных ему духовных жанров можно проследить от древности до современности, привлекая редкий материал, не затронутый на лекционных занятиях. Размышляя об эволюции псалма, авторы обращаются к исследованиям, в которых указываются различные этапы развития жанра. В частности, в них говорится о движении псалма от литургической традиции к этапу эмансипации его и существованию как концертного жанра. Период эмансипации совпадает по времени с XIX веком и композиторским творчеством рубежа XIX-XX вв. Показательным примером в этом отношении является кантата немецкого композитора Макса Регера «Сотый псалом», созданная в 1908-1909 гг. Партитура Регера иллюстрирует идею «памяти жанра» и является образцом модели концертного типа псалма, с признаками жанрового микста. В ней синтезирован собственно хоровой жанр (кантаты) и жанр симфонии. По своим жанрово-стилевым признакам она перекликается с созданными в начале XX века сочинениями русских композиторов – кантатой С.И. Танеева «По прочтении псалма» и поэмой – кантатой «Колокола» С.В. Рахманинова. Обращение к этим сочинениям в курсе изучения «Истории музыки» и их сравнение представляется полезным с точки зрения понимания жанрово-стилевых процессов, происходящих как в русском, так и в зарубежном композиторском творчестве рубежа XIX-XX веков.

*Ключевые слова:* псалом, хоровая музыка, кантата, церковная традиция, жанровая модель, стиль.

*Annotation.* The authors address the problems of teaching music teachers. The article draws attention not only to the fact that in the course of studying such voluminous disciplines as "History of foreign music" or "Historical and stylistic trends in foreign musical art", important genre models, texts, as well as some composer figures fall out of the field of attention of the teacher and students, for example, the work of the authors of the so-called "second row". This greatly impoverishes the idea of the development of music. Meanwhile, the indicated range of disciplines is necessary for the future music teacher as a professional basis that allows to form musical and historical knowledge and lay the foundation for musical erudition. As a way out of this situation, the authors propose the



organization of independent work of students on the study of individual texts, scores and genres. It can be especially productive to turn to genre models that have a long history, for example, to the psalm genre, which exists in the European tradition as a spiritual cantata. The evolution of the psalm and similar spiritual genres can be traced from antiquity to the present, drawing on rare material not covered in lectures. Reflecting on the evolution of the psalm, the authors turn to studies that indicate the various stages in the development of the genre. In particular, they talk about the movement of the psalm from the liturgical tradition to the stage of its emancipation and existence as a concert genre. The period of emancipation coincides in time with the 19th century and the composer's work at the turn of the 19th-20th centuries. An illustrative example in this regard is the cantata "The 100th Psalm" by the German composer Max Reger, created in 1908-1909. Reger's score illustrates the idea of the "memory of the genre" and is an example of a psalm concert type model, with features of a genre mix. It synthesizes the choral genre proper (cantatas) and the symphony genre. In terms of its genre and style features, it echoes the works of Russian composers created at the beginning of the 20th century – the cantata "After reading the psalm" by S.I. Taneyev and the poem-cantata "The Bells" by S.V. Rachmaninov. Referring to these compositions in the course of studying the "History of Music" and comparing them seems useful from the point of view of understanding the genre and style processes taking place both in Russian and foreign composer's work at the turn of the 19th-20th centuries.

*Key words:* psalm, choral music, cantata, church tradition, genre model, style.

**Введение.** Учебный процесс по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка» предполагает изучение не только специальных дисциплин – таких, например, как корпус психолого-педагогических предметов («Общая и социальная психология», «Музыкальная психология» и проч.), но и комплекс дисциплин, относящихся к музыкально-исторической подготовке. Это – «История зарубежной музыки», «Историко-стилевые тенденции в зарубежном музыкальном искусстве», «История отечественной музыки» и др. Обозначенный круг дисциплин необходим будущему педагогу музыки как профессиональная основа, позволяющая сформировать музыкально-исторические знания, заложить фундамент музыкальной эрудиции, без которой не возможно представить в будущем процесс «воспитания музыкой».

Стоит, однако, признать, что динамика и плотность обучения сегодня столь велики, что многие важные явления при изучении музыкально-исторических дисциплин ускользают от внимания и преподавателя, и студентов. Так, в контексте изучения «Истории зарубежной музыки» педагог подчеркивает магистральные линии развития музыкального искусства, рассматривая творчество крупных композиторов в контексте доминирующих в ту или иную эпоху стилей и художественных направлений. «За скобками» остается наследие мастеров так называемого «второго ряда», что значительно обедняет представление о музыкальном ландшафте той или иной эпохи и страны. Изучение дисциплины «Историко-стилевые тенденции в зарубежном музыкальном искусстве» предполагает более детальный и дифференцированный подход, однако, на практике, и здесь не обходится без существенных упущений. Так, из сферы внимания выпадают отдельные жанровые модели, тексты. В этой связи в качестве выхода из создавшегося положения можно предложить организацию самостоятельной работы студентов над изучением отдельных текстов, партитур и жанров. Особенно продуктивным, на наш взгляд, может стать обращение к жанровым моделям, имеющим длительную историю. Их эволюцию можно проследить от древности до современности, привлекая при этом материал, достаточно редкий, не затронутый на лекционных занятиях.

Основываясь на этом материале, студент может создать свою презентацию, *padlet*, доклад, реферат – словом, формы представления могут быть различны. Попробуем рассмотреть этот процесс на примере жанра псалма, изучаемого в курсе «История зарубежной музыки». В качестве материала используются исследовательские работы, посвященные эволюции данного жанра и его преломление в кантате немецкого композитора рубежа XIX-XX вв. Макса Регера (1873-1916).

Целью статьи является анализ духовной кантаты Макса Регера «100 Псалом» с точки зрения применения данной партитуры в учебном процессе педагогов-музыкантов, в курсе изучения дисциплины «История зарубежной музыки».

**Изложение основного материала статьи.** Жанр псалма имеет длительную историческую традицию, на что указывает О.О. Живаева: «В первые века христианства в церковной среде происходило плодотворное усвоение ветхозаветного наследия. Церковь в полной мере рассматривает себя преемницей религиозного опыта Ветхого Завета, а поэтические тексты Псалтири ...легли в основу литургической практики христианской церкви» [1, С. 21]. Тот же автор, обращая внимание на оценку музыкального оформления псалмов, данную в святоотеческих трудах, отмечает: «Свт. Афанасий определяет пение псалмов для «пользы душевной», признавая за музыкальным началом силу его этического воздействия, а также способность врачевать душу, приводя ее от тревожного, беспорядочного и скорбного в состояние гармонии и равновесия...» [1, С. 23]. А.А. Козлова указывает на то, что содержание и жанры псалмов весьма разнообразны: «...ветхозаветные псалмы не были явлением единообразным в жанровом отношении. С.С. Аверинцев выделял такие жанровые разновидности псалмов, как восхваление, мольбу, жалобу, проклятие, исторический обзор, эпитахаму» [3, С. 8].

Н.В. Лозовская пишет: «Жанр псалма можно без преувеличения назвать духовным опытом человека, выраженным в форме музыкально-поэтической молитвы» [4, С. 7]. Исследователь выделяет четыре периода в развитии псалма как музыкального жанра: «...период «немой псалмовой музыки», период музыкального псалмового аскетизма, период псалмовой риторики и период псалмовой музыкальной «эмансипации»» [4, С. 7]. Стоит обратить особое внимание на два последних периода в курсе История зарубежной музыки, поскольку «период псалмовой музыкальной риторики» (прибл. С 1600 г. до 1850) – это время, когда музыка «заговорила новым языком», эпоха барокко, совпадающая с творчеством таких мастеров хоровой музыки, как Г. Шютц, И.С. Бах, Г.Ф. Гендель, В. Бёрд, Г. Пёрселл и др. Это то время, когда псалом обретает свой жанровый облик, превращаясь в кантату, мотет, антем, период формирования наиболее востребованных в европейской музыке вокально-хоровых жанров.

Что до периода «псалмовой эмансипации», демонстрирующего «независимость музыкального языка современных псалмов от какой-либо церкви» [4, С. 9], то он в большей мере касается музыкального творчества последующего времени, XIX и XX веков. К этому периоду складывается две основных жанровых модели псалмов: модель литургического типа и концертного. В одной из своих работ Лозовская пишет: «При рассмотрении псалмовых произведений XX века концертного типа, в вопросах стиля немаловажную роль будет играть литургическая «память жанра»» [5, С. 116]. К константным признакам этого жанра исследователь относит: опору на музыкальный канонический базис (григорианский хорал, знаменное пение, протестантский хорал), пение без сопровождения или под аккомпанемент органа, преобладание слова над музыкой, использование апробированных жанровых моделей.

Добавим, что эволюция музыкального псалма, предполагающая сближение светского и духовного начал, подкрепляется и фактами развития его поэтических переложений. Исследователь пишет: «Перелагая Псалтырь, многие поэты пытались создать новую жанровую модель путем синтеза различных жанров лирики» [2, С. 76].

Отметим, что особую популярность в европейской музыке псалом обрел на рубеже XIX-XX вв. Это было время, во многом переломное, эпоха, когда человек, оказавшись в условиях новой реальности, потрясений, войн и социальных

взрывов, искал в древней поэзии мудрости и духовной опоры. Среди композиторов, обратившихся в этот период к жанру псалма, можно вспомнить имена А. Шёнберга, А. Онеггера, М. Рegera и др.

Творчество немецкого композитора Макса Рegera (1873-1916) пришлось именно на этот сложный в художественном отношении период, когда в искусстве наблюдалось «вавилонское столпотворение» разных стилей, наметившиеся новые тенденции – неоклассицизм, импрессионизм, экспрессионизм, авангард сочетались в искусстве со стремлением актуализировать прошлое. Рeger принадлежал к мастерам, которые в консерватизме мышления усматривали нечто новое. Его причисляли к композиторам-бахинцам, отмечая в качестве доминирующего свойства его натуры пиетет перед Бахом и мастерами барокко.

Аргументом в пользу регеровского бахианства стала апелляция к приемам полифонии, обращение к барочным жанрам – таким, например, как хоральные органные обработки и хоральные кантаты. Рegerовское бахианство стало объектом исследований российских и зарубежных музыковедов, обративших внимание на присутствие в ткани некоторых опусов баховской монограммы. Ею, в частности, отмечена органная Фантазия и fuga на тему ВАСН (ор. 46). Жизнь и судьба Рegera тесным образом связана с музыкальной атмосферой Лейпцига, города Баха, деятельностью Баховского общества и его представителей, в числе которых был друг композитора, органист и кантор *Thomaskirche* Карл Штраубе. Не в последнюю очередь приверженность немецкого мастера к романтическому бахианству отражают и его собственные высказывания, например, о том, что Бах воспринимается им как начало и конец всякой музыки.

Одним из жанров, которому Рeger отдал дань в творчестве, стала кантата. Среди написанных немецким мастером кантат выделяется «100-ый Псалом». Созданная в 1908-1909 гг. в Лейпциге, эта партитура, как и хоральные кантаты, отразила причастность Рegera к традиции бахианства. В создании ее литературной канвы композитор отталкивался от Масоретской Библии, ставшей в свое время основой для перевода Лютера. Этот факт послужил поводом для распространенного мнения о Рegere как о композиторе, возродившем в музыке традиции протестантизма (хотя известно, что он воспитывался в семье, исповедующей католическую веру). Однако, обращение автора к форме псалма как одной из древнейших форм сакральной лирики не было, как уже отмечалось, новым. Оно было подготовлено творчеством романтиков. Разумеется, псалмы, как и вообще хоровые жанры, не были так показательны для наследия композиторов XIX века, как, например, вокальные или инструментальные миниатюры, однако не стоит их игнорировать, поскольку обращение к ним продиктовано духовными поисками романтиков, причем как ранних, так и поздних. Так, в творчестве Ф. Мендельсона мы находим 115-й, 42-й и 95-й Псалмы, к тексту 13-го Псалма обращался И. Брамс. Создатели этих произведений, при всей свободе возможного подхода, должны были опираться на строфическое строение поэтического первоисточника, как сделал это и Рeger.

Текст «100 Псалма» пронизан жизнеутверждающей идеей, прославлением Бога. Эти мотивы составляют художественную концепцию партитуры Рegera. Объективное начало воплощено здесь при помощи исполнительского состава: четырехголосного смешанного хора, большого симфонического оркестра и органа. При отсутствии сольных номеров музыка звучит подчас мощно и экспрессивно, как в начале первой части, стилистически напоминающей праздничные кантатно-ораториальные сочинения Баха.

Результатом подобного выбора и интерпретации псалмового текста становится развернутое произведение концертного типа, строение которого воспроизводит классическую четырехчастную модель симфонии, с присущими каждой части функциями. В партитуре Рegera отчетливо проявились признаки жанра псалма в период его эмансипации. Первая часть *Maestoso* (*Animato*) звучит в подвижном темпе и по характеру достаточно активна, ее музыкальная ткань развивается благодаря принципу контраста, вызывающего аналогии с двухтемностью сонатного *allegro*. Вторая часть, по традиции, медленная, *Andante sostenuto*. Ее стилиевой облик (сдержанно-скорбной сарабанды) вызывает в памяти медленные части романтических симфоний. Характер этой части определяется ключевым словом текста Псалма – *Erkennt!* («Познайте!»). В соответствии с ним функцией этой части можно определить действие, философское раздумье.

В полном соответствии с канонами классической симфонии, Рeger воспроизводит семантическую оппозицию между действенно-импульсивной первой и философско-созерцательной второй частями. Третья часть играет роль перехода к финалу: об этом свидетельствует ее жанровая двойственность, поскольку, начавшись как грациозный менуэт, она постепенно обретает черты торжественно-размеренного хора, звучащего как прелюдия к заключительной части – двойной фуге. Полифонический финал вновь подчеркивает приверженность Рegera классическим традициям. В качестве эталонов, на которые мог ориентироваться автор, могут быть названы моцартовский «Юпитер», бетховенская Девятая симфония, равно как Четвертая симфония Брамса или Пятая Малера. Монументальный симфонический жанр, генетически связанный с мессой (в архитектуре его аналогом мог бы, наверное, считаться собор), как нельзя более подошел для воплощения идеи Псалма. Партитура Рegera иллюстрирует идею «памяти жанра» и является образцом модели концертного типа псалма, с признаками жанрового микста, в котором синтезирован собственно хоровой жанр (кантаты) и жанр симфонии.

**Выводы.** Несмотря на сложность слухового восприятия регеровской музыки, присущую ей вязкость и гармоническую экспрессивность, партитура «100-го Псалма» является благодатным материалом для изучения студентами в курсе «История зарубежной музыки». На ее примере можно показать в концентрированном виде сразу несколько важных свойств: эволюцию музыкального жанра псалма, свободу в трактовке духовного текста, зарождение характерного для музыки XX века неоклассицизма (необарокко, необахианства), свободу в воплощении сонатно-симфонического цикла и его сближение с кантатно-ораториальными жанрами. Еще одним поводом рассмотрения регеровского сочинения в указанном курсе можно назвать важность рецепции творчества немецкого мастера русскими музыкантами рубежа XIX-XX веков. Острый интерес к творчеству Рegera испытал молодой С. Прокофьев, ему посвятили ряд работ критик В. Каратыгин, пианист и просветитель А. Зилоти и многие другие представители мира искусства, чье творчество сформировало русскую музыкальную культуру рубежа XIX-XX столетий [7]. Помимо этого, традиция псалма в русском композиторском творчестве указанного периода была также востребована, один из показательных примеров – кантата С.И. Танеева «По прочтении псалма» (1915). По своему философскому наполнению эта партитура близка вокально-симфонической поэме-кантате «Колокола» С.В. Рахманинова (1913), в облике которой, как и в «100 Псалме» М. Рegera, угадываются черты симфонического цикла. Напомним, что оба сочинения – и Танеева, и Рахманинова, созданы в эпоху русского религиозного Ренессанса, когда лучшие умы России сталкивались в спорах по вопросам христианской истины и морали, движимые идеей «творческого горения о добре» [8]. Исследование в этом контексте регеровского Псалма может стать связующим звеном в изучении «Истории музыки», в постижении процессов, происходящих не только в зарубежном, но и русском композиторском творчестве. Подобный подход способствует целостности восприятия законов развития музыкального искусства, понимания диалога культур, влияния духа эпохи.

Последнее, что стоит отметить – то, что, являясь образцами философской кантаты, эти сочинения способствуют процессу усвоения будущими учителями музыки духовно-нравственных ценностей, что, как указывают исследователи [6], является приоритетным направлением современной педагогики.

#### Литература:

1. Живаева, О.О. Псалмодия в святоотеческом богословском наследии как идеальная модель церковно-певческого искусства / О.О. Живаева // Вестник ОГУ. – 2008. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pdalmodiya-v-svyatootecheskom-bogoslovskom-nasledii-kak-idealnaya-model-tserkovno-pevcheskogo-iskusstva> (дата обращения: 15.06.2023)
2. Калугина, Е.Б. Духовная ода и переложение псалмов в современном литературоведении / Е.Б. Калугина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – № 2 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnaya-oda-i-perelozhenie-psalмов-v-sovremennom-literaturovedenii> (дата обращения: 14.06.2023)
3. Козлова, А.А. Жанр стихотворного переложения псалмов в русской поэзии первой половины XIX века: автореферат дис. ... канд. фил. наук: 10.01.01 / Козлова Анна Анатольевна. – Москва, 2005. – 28 с.
4. Лозовская, Н.В. Жанр псалма сквозь призму истории и в творчестве композиторов XX века / Н.В. Лозовская // Искусство и образования. – 2011. – № 4 (72). – URL: [http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo\\_i\\_obrazovanie\\_2011\\_04\\_-\\_01\\_Lozovskaya.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2011_04_-_01_Lozovskaya.pdf) (дата обращения: 16.06.2023)
5. Лозовская, Н. В. Стилистические особенности псалмовых сочинений XX века / Н.В. Лозовская // Грамота. – 2012. – № 10 (24). – С. 115-118
6. 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. – С. 2.
7. Раку, М.Г. Музыка Макса Регера в России: к вопросу о парадоксах исторической рецепции / М.Г. Раку // Музыкальная академия. – 2019. – № 4 (768). – URL: <https://mus.academy/articles/muzyka-maksa-regera-v-rossii-k-voprosu-o-paradoksakh-istoricheskoy-retseptsii> (дата обращения: 16.06.2023)
8. Филарет (Гусев), Е.П. Спор между Н.А. Бердяевым и И.А. Ильиным о непротивлении злу силой / Е.П. Филарет (Гусев) // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 13. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-13

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, профессор кафедры управления Симакова Татьяна Петровна**  
ГБОУ ВО МО «АСОУ» (г. Мытищи);  
**профессор кафедры теории и методики образовательной деятельности**  
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

#### УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

*Аннотация.* В статье рассматривается актуальная проблема современного образования – управление воспитательной работой в образовательном учреждении. Цель исследования состоит в сравнительном анализе особенностей разных уровней управления воспитательной работой в школе и обозначении роли стратегического подхода в данной деятельности. В статье предлагаются некоторые результаты эмпирического исследования позиций руководителей образовательных организаций по вопросу управления воспитательной работой в школе. В результате автор приходит к заключению, что в настоящее время данный подход недостаточно разработан в теории и редко используется в практической деятельности. В то же время, сегодня он является актуальным в условиях повышения значимости системного подхода к развитию воспитания во всех социальных институтах, в первую очередь, в образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* воспитание в школе; управление; уровни управления; стратегический подход.

*Annotation.* The article deals with the actual problem of modern education – the management of educational work in an educational institution. The purpose of the study is to make a comparative analysis of the features of different levels of management of educational work at school and to designate the role of the strategic approach in this activity. The article offers some results of an empirical study of the positions of leaders of educational organizations on the issue of managing educational work at school. As a result, the author comes to the conclusion that at present this approach is not sufficiently developed in theory and is rarely used in practice. At the same time, today it is relevant in the context of increasing importance of a systematic approach to the development of education in all social institutions, primarily in educational institutions.

*Key words:* education at school; control; management levels; strategic approach.

**Введение.** Воспитательная деятельность образовательного учреждения в настоящее время стала особенно значимой – и в соответствии с возросшим государственным заказом (ФЗ-273 «Об образовании в РФ»), Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, и с точки зрения социальных запросов, да и индивидуальные потребности семей в этом направлении тоже меняются. Воспитание сегодня – не просто одно из направлений образовательной деятельности, а важнейшая стратегическая задача всех социальных институтов. отраженное в рабочей программе воспитания, которая стала единой и обязательной частью основной образовательной программы на всех уровнях образования. Сегодня это. Чем оборачивается недостаточное внимание к данной деятельности в семье и школе мы уже достаточно убедились.

Как и любой деятельностью, тем более, столь значимой и приоритетной в государственном, социальном и школьном масштабе нужно грамотно управлять. Как известно, существуют разные подходы к управлению, мы в данной работе сделаем акцент на стратегическом подходе, который, по словам известного ученого в области управления в образовании А.М. Моисеева, является фактором системного развития образовательной организации [5, С. 4]. Если говорить о воспитании, как о важнейшей составляющей образования, то сейчас уже очевидно для всех исследователей и практиков образования, что только системная его организация даёт результат.

**Изложение основного материала статьи.** О стратегическом подходе к управлению в образовании написано уже достаточно много, начиная с конца прошлого века, но пока он недостаточно технологично представлен для сферы образования. Большое внимание данному подходу уделял. Он считал стратегическое управление в контексте данной статьи можно говорить о нём как факторе системного развития и процесса воспитания в школе. Если обратиться к зарубежным источникам, то, с точки зрения управления воспитательной работой можно обратить внимание на определение, данное Дж. Хиггенсом: «стратегическое управление – это процесс управления с целью осуществления миссии организации посредством управления взаимодействием организации с её окружением» [1, С. 3]. Это еще один важный маркер стратегического управления воспитательной работой для нашего анализа. Обращая внимание на миссии образовательных организаций, с точки зрения стратегического подхода, мы должны вычлени в них и воспитательный аспект. Если его нет, значит, воспитательная стратегия в этой организации не представлена или не осмыслена.

Говоря о стратегическом управлении проф. О.С. Виханский сделал ценное замечание: «при стратегическом управлении как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее, определяются и осуществляются действия организации в настоящее время, обеспечивающие ей определенное будущее, а не вырабатывается план или описание того, что организация должна будет делать в будущем» [3, С. 14]. В связи с этим руководителю и его команде очень важно выстраивать «видение будущего», как один из механизмов стратегического управления.

Ну и, связывая стратегический подход с системным развитием воспитательной деятельности, безусловно, необходимо говорить о ценностях, которые должны лежать в основании воспитания как системы.

В качестве примера того, как это можно представить, приведем стратегический комплекс элементов, разработанный одним из общеобразовательных учреждений Подмосквья.

– Миссия: Создание образовательной среды, способствующей формированию личности, обладающей индивидуальным стилем духовной и практической деятельности, социально-адаптированной, гармонично развитой и самоорганизующейся.

– Видение/цель: Создание образовательной среды, способствующей формированию личности, обладающей индивидуальным стилем духовной и практической деятельности, социально-адаптированной, гармонично развитой и самоорганизующейся.

– Ценности: Творчество, Вдохновение, Образование, Развитие, Единство, Целеустремленность (ТВОРЕЦ).

Очевидно, что и в миссии, и в видении, представленном в виде стратегической цели видна стратегия воспитания.

Мы здесь рассмотрим управление с точки зрения трех его уровней: оперативного, тактического и стратегического. Обозначим главные признаки управления воспитательной деятельностью на каждом из указанных уровней.

Оперативное управление воспитательной работой выглядит достаточно просто и понятно, и к сожалению, достаточно привычно: большой объем ежедневной рутинной работы, хотя, как правило, достаточно интересной, увлекательной, познавательной, эмоциональной и т.д. Приоритет отдается текущему планированию воспитательной работы, организации массы дел для обучающихся разного возраста, возможно, и с вовлечением активных ребят в реализацию различных событий. Также на отдельные мероприятия приглашаются и родители обучающихся. То есть, со стороны такая работа выглядит вполне насыщенной, интересной, разнообразной. И главное – соответствующей планам воспитательной работы образовательного учреждения. На первый взгляд, никаких претензий к такой работе быть не может: нормативно всё соблюдено, организационно – тоже, классные руководители проводят деятельность согласно существующим планам, классные часы – в соответствии с расписанием и темами, взаимодействие с семьями организуется. Включенность, участие школьников – на хорошем уровне. Но именно здесь нас обычно и может поджидать «ловушка», на которую неоднократно обращали внимание многие исследователи воспитательной деятельности в школе. Школьный уклад представляет собой мозаику, состоящую из разрозненных, иногда не взаимосвязанных между собой элементов. Происходит разделение детей по классам, мало взаимодействующим между собой, каждый класс, как отдельный независимый от остальной школы элемент живет отдельной самостоятельной жизнью. При этом каждый школьник становится заложником сложившейся системы отношений в классе (с одноклассниками, классным руководителем, педагогами). На уровне начальной школы такая обособленность еще может иметь положительный смысл, но в основной, и тем более – в старшей школе – это наносит всё более ощутимый вред личностному развитию и социализации школьников. Внешние количественные показатели далеко не всегда отражают внутренние качественные процессы.

Тактический уровень управления воспитательной работой – предполагает более абстрагированный от конкретики каждодневной деятельности подход. Например, группировка и подчинение каждодневных дел более масштабному результату, задачам более высокого уровня (если смотреть по дереву целей) – подготовка и проведение ключевых общешкольных дел. Чаще всего, ключевые дела организуются по 2-3 направлениям воспитательной работы и проводятся 1 раз в четверть (триместр). Воспитательная работа анализируется с точки зрения эффективности подготовки и проведения этих ключевых событий. Все направления распределяются по учебному году, отслеживается равномерность их реализации (каждое из направлений должно быть проявлено как минимум в одном из ключевых дел). На уровне заместителя по воспитательной работе происходит распределение ответственных (классов, педагогов) за общешкольные дела, равномерность нагрузки на участников, равномерность событий по году, разнообразие и целесообразность форм воспитания, соответствие возрастным особенностям и преемственность воспитания. Анализируется соответствие планирования в отдельных классах годовому общешкольному плану и годовой цели воспитания, вытекающей из анализа деятельности в прошлом году. Выявляются типичные проблемы воспитания в школе, их решение происходит не только на уровне отдельного учащегося или класса, но и на уровне школы. Возникает возможность объединения обучающихся в разновозрастные группы, организации межвозрастного взаимодействия и взаимодействия между классами в одной параллели. Используются все имеющиеся в школе ресурсы (кадровые, материально-технические, организационные, информационные, социальные) воспитательной работы. Вся оперативная работа строится на основе годового плана воспитательной работы школы, направлена на достижение поставленной в нем цели и согласована с ним. Минимальное количество случайных мероприятий, событий, реализуемых вне поставленной цели.

И наконец рассмотрим признаки управления воспитательной работой на стратегическом уровне. Во-первых, здесь уже возникает другой масштаб цели воспитания – не год, а минимум – уровень образования, максимум – период школьного обучения. Уместно говорить о миссии учреждения по отношению к обучающимся. Есть смысл говорить о программе воспитания как сквозной – охватывающей весь период – с 1-го по 11-й классы. Она, по сути, является моделью воспитательной системы конкретной школы. Во-вторых, она опирается не только на сегодняшние потребности детей, родителей и педагогов, но и на стратегические федеральные программы и проекты, отражающие тенденции и перспективы развития образования и общества в целом. При этом необходим серьезный анализ современных документов и социально-образовательной ситуации, влияющей на процесс и результаты воспитания. Возможна разработка целевых проектов и программ по воспитанию, направленных на решение наиболее сложных воспитательных проблем совместно с родителями и социальными партнерами. В-третьих, в числе форм воспитательной работы – обязательно проектные формы (группы, семинары, конкурсы и др.), а также – рефлексивные и аналитические (с участием детей и педагогов, а возможно и родителей, и социальных партнеров). Далее, необходима стратегическая программа воспитания (возможно как одно из направлений программы развития или как самостоятельный документ, на основе которого осуществляется тактическое планирование (на учебный год-два). А далее – на основе тактического – оперативное.

Самые значимые позиции по каждому из уровней управления представим в таблице 1.

Особенности управления уровнями

Уровни управления	Субъект управления	Диапазон планирования	Акцент	Ориентиры	Ресурсы	Критерии эффективности управления
Стратегический	Административная команда / коллегальные органы управления	Более 3-х лет – перспективное (среднесрочное и долгосрочное)	Преимущественно на отсроченном результате, формировании ценностей	Ценности, смыслы	Включают имеющиеся и проектируемые на перспективу ресурсы	Система воспитания, соответствие результатов стратегическим целям и ценностям
Тактический	Заместитель руководителя команда	1-2 года – текущее	На процессе и результате по направлениям деятельности	Цели	Включают ресурсы школы и социального окружения	Оптимальное использование ресурсов, реализация программы, отсутствие явных проблем во взаимодействии между участниками
Оперативный	Педагог-воспитатель, классный руководитель	До года – оперативное	Преимущественно на процессе и краткосрочных результатах деятельности	Виды и формы деятельности	Ограничены возможностями педагога и класса	Количество событий, массовость, активность участников, соблюдение плана

Каждый из этих уровней управления необходим. Критичным является лишь отсутствие взаимосвязи между ними:

- оперативное управление, так же как и тактическое осуществляются самостоятельно, автономно, независимо от стратегического уровня;
- тактический уровень управления не является посредником между стратегическим и оперативным уровнями управления; на этом уровне не осуществляется декомпозиция стратегических целей, их передача и согласование с оперативным уровнем;
- стратегические проекты/программы строятся без учета образовательной ситуации, представленной на оперативном и тактическом уровнях.

При такой автономности уровней управления – цели, которые ставятся на более высоком (управляющем) уровне, никак не отражаются на управляемом объекте и его деятельности. Каждый живёт в своей «параллельной реальности». И то, что прописано в стратегических документах, остается только формальностью, бумагой для отчетов. А то, что реализуется на тактическом и, тем более, оперативном уровнях, строится на основаниях, понятных только самим исполнителям и не согласованных со среднесрочными и тем более – долгосрочными планами и программами. Педагоги, реализующие воспитательную деятельность, как правило, не в курсе миссии школы, целей её деятельности и развития.

Полноценное стратегическое управление не может ограничиваться только разработкой стратегических документов даже очень хорошего качества: с присутствием в нём методов стратегического анализа (чаще всего это SWOT-анализ), выводов, описания ресурсов и др. значимых элементов. Это необходимый, но отнюдь не достаточный показатель. Важно, чтобы присутствовала целостность системы управления: все целевые ориентиры школы в области воспитания, чаще всего представленные в виде ценностей, миссии и видения, были декомпозированы в цели и задачи деятельности 1-2-годичных программ, планов и проектов на тактическом уровне. Далее – они должны быть преобразованы в виды и формы деятельности по параллелям, классам, кружкам, секциям, детским общественным объединениям и детско-взрослым сообществам.

Об эффективном опыте перспективного планирования воспитательной работы, связанного с ценностями и перспективными целями пишут в своей коллективной работе под руководством д.п.н. Е.Н. Степанова авторы пособия «Перспективное планирование процесса воспитания детей в школе и классе» [2]. Здесь представлены такие элементы стратегического управления воспитательной работой в школе, как концепция воспитательной работы, включающая миссию и стратегические цели, перспективный план, индивидуальное перспективное планирование самовоспитания, алгоритм стратегического планирования процесса духовно-нравственного воспитания школьников.

Безусловно, центральное место в управлении воспитательной работой сегодня занимает рабочая программа воспитания как модель воспитательной деятельности, включающая его уклад. Этот документ является и стратегическим (особенно целевой раздел), и тактическим – преимущественно содержательный раздел и оперативным – организационный раздел. Но два крайних уровня управления не ограничиваются самой программой – стратегический начинается с других стратегических документов школы (Концепция, Программа развития – при их наличии) или федеральных проектов и программ, относящихся к вопросам воспитания, а оперативный уровень завершается конкретными планами – на месяц, неделю, день, разработками мероприятий и т.д.

Если мы говорим об управлении воспитательной работой, то должны понимать, что в этом процессе необходимо проследить все управленческие функции (от анализа, целеполагания, планирования, организации, координации, мотивации, до контроля и коррекции).

При этом стратегическое управление включает как собственно стратегические элементы, так и системные, увязывающие все остальные уровни в единое целое и подчиняющие нижестоящие уровни стратегическим ценностям и смыслам:

- стратегический анализ;
- стратегическое целеполагание и планирование;
- организация и координация – будет включать в себя переход декомпозицию стратегических ценностей (миссии, видения) в тактические цели, а тактических – в оперативные задачи, виды деятельности;

- мотивация должна быть ориентирована на понимание, принятие и выполнение своих функций, но с ориентацией на стратегически, а не только сиюминутные результаты;
- соответственно, контроль при стратегическом управлении осуществляется через призму перспективных линий развития деятельности и личности;
- коррекция направлена на приведение воспитательной деятельности в систему, устремленную к долгосрочным стратегическим результатам.

Стратегический анализ в данном случае касается не только анализа нормативных документов и социальной среды, но и потенциала внутренней среды. Не всегда руководители обращают внимание на ценностные установки, ориентиры педагогического коллектива в плане воспитания обучающихся. Родительский коллектив в этом отношении изучается чаще. Согласно нашим опросам руководителей ОУ Подмосковья и их заместителей (167 человек) от 90 до 95% родителей в среднем хотят обеспечить подготовку в ВУЗ и в учреждения среднего профессионального образования, около 80% заинтересованы в создании условий для удовлетворения интересов и развития разнообразных способностей школьников и примерно 40-45% хотели бы, чтобы ребенок вырос достойным человеком, гражданином своей страны.

Ценностные приоритеты педагогов-воспитателей (в первую очередь, классных руководителей) этих же образовательных организаций в нашем исследовании распределились следующим образом:

- духовно-нравственные, к которым отнесены как обобщенные общечеловеческие ценности, так и конкретные: доброта, милосердие, сострадание, честность, воспитанность, отзывчивость и т.д. – 71,8%;
- гражданские (ответственность, социальная справедливость, принципиальность, гражданская идентичность, уважение к правам и свободам человека) – 27,5%;
- патриотические (любовь к Родине, уважение к истории, культуре, традициям и обычаям, национальная идентичность) – 26,3%;
- семейные (любовь к родителям, дому (домашнему очагу), уважение к старшим, семейным традициям, обычаям) – 14%;
- экологические и здоровьесберегающие – 12%;
- эстетические (красота природы, искусства) – 1,8%;
- творчество – 1,8%.

Безусловно, выстраивая стратегическое управление, нельзя не учитывать ценности участников процесса, реальных исполнителей, осуществляющих ежедневный процесс воспитания на оперативном уровне. Если эти ценности не анализировать, не обсуждать, то педагоги будут действовать интуитивно, не всегда осознавая собственные ценности и последствия своей деятельности. В идеале также внимательно нужно проанализировать воспитательные ценности семей обучающихся (родителей). Это даст возможность выстроить действительно перспективную линию воспитания в школе.

Также при опросе руководителям были предложены 3 парадигмальных модели (по В.Я. Пилиповскому, [7]): рационалистическая, традиционалистская, гуманистическая – с тем, чтобы они осуществили выбор той или иной модели или их синтез. В результате 98% руководителей ответили, что необходимо существование в той или иной степени всех трёх парадигм, только 1,13% вычеркнули рационалистическую парадигму, оставив только 2 другие.

Обобщенное процентное соотношение между парадигмами выглядит следующим образом:

- традиционалистская парадигма – 44,18%;
- гуманистическая парадигма – 28,22%;
- рационалистическая парадигма – 27,6%.

Эти результаты эмпирического исследования полностью подтверждают теоретические выводы многих исследователей, говорящих о целесообразности и реальном существовании сегодня полипарадигмальных установок в образовании (Е.А. Ямбург, Е.В. Бондаревская, Г.Б. Корнетов и др.) и воспитании.

**Выводы.** Таким образом, в данной статье мы лишь приблизились к анализу вопроса управления воспитательной работой в школе на основе стратегического подхода, имея ввиду под ним взгляд, который должен быть осуществлен «из будущего» на основе выстроенного школьной командой управления перспективного видения. В связи с этим, опираясь некоторым образом на теорию и практику стратегического управления, можно сказать, что как в теории, так и в практике недостаточно представлена позиция стратегического управления именно воспитательной работой (это видно и по взгляду на формулировки миссий учреждений, но это тема отдельного, более пристального обсуждения) – она существует пока в единичных примерах деятельности образовательных организаций. Но именно стратегический подход в управлении позволяет выстроить целенаправленную систему развития воспитания в школе. В современных условиях это крайне необходимо.

#### Литература:

1. Higgins, J.M. Organizational Policy and Strategic Management: Text and Cases. 2nd ed. / J.M. Higgins. – Chicago: The Dryden Press, 1983. – P. 3.
2. Александрова, М.А. Перспективное планирование процесса воспитания детей в школе и классе. / М.А. Александрова, Е.В. Володина, Е.И. Баранова / под ред. Володиной Е.В., Барановой Е.И., Степанова Е.Н. – М.: Педагогический поиск, 2012. – 272 с.
3. Виханский, О.С. Стратегическое управление: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.С. Виханский. – М.: Гардарика, 1998. – 296 с.
4. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М., 2001. – 121 с.
5. Моисеев, А.М. Стратегическое управление школой: вопросы и ответы: монографическое практико-ориентированное научно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций: в 2 т. / А.М. Моисеев / под ред. О.М. Моисеевой. – М.: АСОУ, 2014. – Т. 1. – 308 с.
6. Нордман, И.Б. Полипарадигмальный подход как способ повышения качества образования / И.Б. Нордман // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 10. – С. 213-215
7. Пилиповский, В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность / В.Я. Пилиповский. – Красноярск, 1998. – 198 с.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
управления Сичинава Александр Владимирович  
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

## ПОНЯТИЕ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И ИХ РАЗВИТИЕ

*Аннотация.* В настоящей статье рассматриваются наиболее проблемные аспекты платных образовательных услуг. раскрывает проблемы, связанные с организацией предоставления платных образовательных услуг в России с учетом особенностей российского законодательства и текущей экономической ситуации. Основными вопросами, которым уделяется особое внимание в статье, являются соблюдение правил документирования, отражение в документах государственно-публичного характера руководства учреждения, а также соответствие документов правовым нормам.

*Ключевые слова:* образовательные услуги; платные образовательные услуги; особенности и характеристики платных образовательных услуг; алгоритм платных образовательных услуг.

*Annotation.* This article examines the most problematic aspects of paid educational services. reveals the problems associated with the organization of paid educational services in Russia, taking into account the peculiarities of Russian legislation and the current economic situation. The main issues that are given special attention in the article are compliance with the rules of documentation, reflection in the documents of the state-public nature of the management of the institution, as well as compliance of documents with legal norms.

*Key words:* educational services; paid educational services; features and characteristics of paid educational services; algorithm of paid educational services.

**Введение.** Образование в современном мире – это одна из самых важных и драгоценных вещей, которые можно получить. Оно даёт свободу выбора, более высокий уровень знаний и навыков, а также лучшие возможности для трудоустройства и карьерного роста. В настоящее время многие школы предлагают платные образовательные услуги, которые помогают ученикам раскрыть свой потенциал и достичь больших успехов.

Рассматривая понятие «платная образовательная услуга», определим, что в статье 101 Федерального Закона «Об образовании в РФ» отмечено, что образовательные учреждения имеют право на оказание платных образовательных услуг, которые не предусмотрены в образовательных программах и государственных образовательных стандартах к которым относятся обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, углублённое изучение учебных предметов и другие услуги, не предусмотренные образовательными программами и федеральными государственными образовательными стандартами.

Платные образовательные услуги в школе могут помочь ребенку получить более глубокие знания по интересующим его предметам или подготовиться к экзаменам лучше. Однако не следует забывать о том, что такие услуги не являются обязательными и не должны заменять основную программу обучения. Введение платных образовательных услуг в школе вызывает у родителей и учеников множество вопросов. Что это такое? Зачем они нужны? Какие возможности предоставляются детям при оплате дополнительных занятий?

Однако, прежде чем принимать решение о покупке платных услуг в школе родителям обучающихся необходимо хорошо осознавать все их преимущества и недостатки. Какие услуги доступны для оплаты? Какой эффект они дают? Какие риски существуют при выборе таких услуг? Наша статья поможет разобраться в этих вопросах и даст полезную информацию для тех, кто хочет получить лучшее образование для своих детей. А также позволит организаторам платных услуг более внимательно посмотреть на эту деятельность с точки зрения соблюдения всех требований.

**Изложение основного материала статьи.** Платные образовательные услуги – это услуги, которые школа предоставляет за отдельную плату. Они могут быть как индивидуальными, так и групповыми занятиями по различным предметам: математике, физике, химии, английскому языку, творческие и спортивные кружки и т.д. Зачем же нужны платные образовательные услуги?

Во-первых, они помогают улучшить успеваемость ученика. Дополнительная работа с преподавателем поможет заполнить пробелы в знаниях и повысить уровень подготовки к экзаменам.

Во-вторых, платные образовательные услуги могут помочь ребенку развить свои творческие и спортивные способности. Например, дополнительные занятия по рисованию или музыке могут стать началом интересной карьеры в будущем.

В-третьих, платные образовательные услуги – это возможность для родителей уделить больше времени своему делу, не беспокоясь о том, что их ребенок останется один дома.

В настоящее время платные образовательные услуги становятся все более популярными. Многие школы, колледжи и университеты предлагают дополнительные курсы, тренинги и мастер-классы за определенную плату. Однако, чтобы успешно реализовать такие услуги, необходимо решить ряд задач и следовать определенному алгоритму.

Алгоритм платных образовательных услуг в школе является эффективным инструментом для улучшения качества образования и расширения возможностей для учеников. Однако, реализация такого алгоритма может быть сложной задачей, требующей тщательного планирования и организации.

Перед началом работы по реализации алгоритма необходимо определить цели и задачи, которые должны быть достигнуты. Важно также учитывать интересы всех заинтересованных сторон: родителей, учеников, учителей и администрации школы. Основной алгоритма должен быть четкий список предоставляемых услуг и соответствующих им цен. Необходимо определить структуру оплаты и установить правила проведения финансовых операций.

Важно также разработать систему мониторинга качества предоставляемых услуг и дать возможность клиентам выражать свое мнение о работе школы.

Реализация алгоритма платных образовательных услуг может помочь повысить эффективность работы школы, привлечь дополнительные средства и улучшить качество образования. Однако, при этом необходимо учитывать интересы всех заинтересованных сторон и тщательно планировать все шаги по реализации алгоритма.

Шаг 1: Идентификация потребностей и предпочтений клиентов.

Первый шаг в реализации алгоритма платных образовательных услуг позволяет определить, какие услуги будут наиболее востребованы среди учеников и их родителей.

Необходимо провести анализ среди целевой аудитории и выяснить, какие конкретные знания или навыки они хотели бы получить. Для этого можно использовать различные методы опроса: онлайн-опросы, личное общение с клиентами или

проведение фокус-групп. Также стоит учитывать мнение родителей, которые могут выражать свои предпочтения по поводу формата обучения (онлайн или оффлайн), продолжительности курса и стоимости.

Идентификация потребностей поможет школе разработать эффективный план проведения платных образовательных услуг, который будет соответствовать требованиям клиентов. Это также может помочь установить ценовую политику для каждой услуги, что поможет школе получить прибыль от этих услуг.

Шаг 2: Определение ценовой политики и пакетов услуг.

После определения основных целей и задач, связанных с реализацией платных образовательных услуг в школе, необходимо определить ценовую политику и предложить пакеты услуг для различных категорий учеников.

Цена является одним из важных параметров при продаже платных образовательных услуг. Необходимо определить цену, которая будет покрывать затраты на проведение программы и при этом останется доступной для клиентов. Важно учитывать не только затраты на организацию курсов и занятий, но также конкурентную среду и спрос на подобные услуги. Рекомендуется провести анализ рынка образовательных услуг в данном регионе и выявить оптимальный уровень цен.

Для привлечения большего числа учеников можно предложить различные пакеты услуг, которые будут отличаться по количеству занятий, продолжительности курса, дополнительным материалам и т.д. Важно также предусмотреть систему скидок для постоянных клиентов или при приобретении нескольких курсов одновременно.

Нельзя забывать о прозрачности ценообразования и честности в отношении потребителей. Цены должны быть объективными и соответствовать качеству предоставляемых услуг.

Таким образом, определение ценовой политики и пакетов услуг является важным шагом при реализации алгоритма платных образовательных услуг в школе. Оно поможет привлечь больше учеников и обеспечить стабильный доход для школы.

Шаг 3: Организация процесса обучения и управление ресурсами.

После того, как были определены цели и задачи, необходимо перейти к организации процесса обучения и управлению ресурсами. Важно учитывать следующие рекомендации:

1. Определить количество классов и групп для проведения занятий. Количество зависит от спроса на конкретные направления обучения и количества желающих.

2. Назначить квалифицированных преподавателей с соответствующим опытом работы в выбранной области знаний.

3. Организовать расписание занятий, которое будет удобным для всех сторон – учеников, преподавателей и администрации школы.

4. Провести маркетинговые мероприятия для привлечения новых клиентов: разработать информационные буклеты, создать рекламу в интернете и СМИ, провести дни открытых дверей.

5. Разработать эффективную систему учета финансовых средств поступивших от платных образовательных услуг.

6. Создать команду менеджеров для координации всего процесса проведения платных занятий.

Правильно организованный процесс обучения и управление ресурсами обеспечит успешную реализацию алгоритма платных образовательных услуг в школе.

Шаг 4: Обеспечение качества.

Как только программа создана, необходимо обеспечить высокое качество её реализации. За это отвечает команда экспертов по предметной области и педагогическим вопросам. Они могут проводить регулярные аудиты качества обучения, принимать обратную связь от клиентов и улучшать программу со временем.

Обеспечение качества платных образовательных услуг является одной из важнейших и ответственных задач современного образования. Каждое учебное учреждение предоставляет своим обучающимся платные услуги, и важно обеспечить им высокий уровень образования и удовлетворение их потребностей.

Для начала, одним из основных аспектов обеспечения качества платных образовательных услуг является наличие компетентного и квалифицированного педагогического персонала. Квалификация преподавателей должна соответствовать требованиям современного образования, а также они должны обладать профессиональными навыками и опытом работы. Только таким образом обучающиеся могут получить качественное и полноценное образование.

Вторым важным аспектом в обеспечении качества платных образовательных услуг является наличие современного оборудования, лабораторий и кабинетов. Образовательное учреждение должно быть оснащено новейшими техническими средствами, компьютерами, программным обеспечением и другими необходимыми материалами и оборудованием.

Третий аспект, который необходим для обеспечения качества платных образовательных услуг – это использование современных образовательных программ и методик обучения. Преподаватели должны иметь доступ к актуальной информации, последним научным исследованиям и новым методикам преподавания. Это позволит преподавателям улучшить свою работу, сделав ее более интересной, понятной и эффективной.

Кроме того, одним из основных факторов успешного обеспечения качества платных образовательных услуг является постоянная оценка и контроль качества образования. Проведение регулярных анализов и оценок поможет выявить слабые места в образовательном процессе, а также определить потребности и ожидания студентов. Такая систематическая обратная связь между учебным учреждением и студентами позволит улучшить качество образования и принять меры для его повышения.

Следовательно, обеспечение качества платных образовательных услуг является сложной и неотъемлемой частью сферы образования. Компетентные преподаватели, современное оборудование, новейшие образовательные программы и постоянная оценка качества – все это позволяет сделать обучение эффективным, интересным и полезным для студентов. Исходя из этой цели, вся система платных образовательных услуг должна стремиться к постоянному совершенствованию и повышению качества, чтобы гарантировать студентам достойное образование и успешную профессиональную карьеру.

Однако, не все платные образовательные услуги одинаково полезны для каждого ученика. Перед оплатой дополнительных занятий следует оценить потребности и возможности своего ребенка. Если ученик уже самостоятельно справляется с учебной программой, то не имеет смысла перегружать его дополнительными занятиями. Также стоит принимать во внимание финансовую сторону вопроса: частые платежи за дополнительное обучение могут стать значительной нагрузкой на бюджет семьи.

Тем не менее, если родители решат оплатить дополнительные образовательные услуги, им необходимо выбрать преподавателя и наиболее эффективный формат занятий. Важно, чтобы учитель был профессиональным педагогом с высокой квалификацией и опытом работы.

Также стоит обратить внимание на формат занятий: индивидуальные занятия могут быть более эффективными для ребенка, который испытывает трудности с конкретной темой или предметом.

Наконец, необходимо учитывать роль школы в предоставлении платных образовательных услуг. Школа должна создавать комфортные условия для дополнительного обучения, например, предоставлять помещения для проведения занятий и контролировать качество преподавания. Однако, школа не должна делать из дополнительного обучения основную



часть своего бюджета или разделять учеников на "обычных" и "платников". Важно сохранять равноправие всех учеников и предоставлять возможность каждому получить одинаковое количество знаний.

Введение платных образовательных услуг в школе может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Некоторые родители готовы вложить дополнительные средства в образование своих детей, чтобы получить лучший результат. В то же время это может привести к возникновению неравенства между учениками, которые могут позволить себе платное обучение, и теми, кто не может. И школе необходимо подумать о том, чтобы соблюдался определённый баланс возможностей для детей из семей с разным достатком.

Преимущества. Одно из основных преимуществ платных образовательных услуг заключается в том, что они могут предоставлять более высокое качество образования. Школы, которые предлагают подобные услуги, могут использовать дополнительные ресурсы для повышения уровня образования своих учеников. Такие школы часто имеют более высокую зарплату для своих учителей и больше возможностей для развития инфраструктуры школьного комплекса.

Кроме того, платная система обучения может предоставлять больше возможностей для персональной работы с каждым учеником. Размер класса может быть значительно меньше по сравнению с обычными классами в государственных школах. Это позволяет учителям более тесно работать с каждым учеником и ориентироваться на индивидуальные потребности и интересы.

Также, платные образовательные услуги могут предоставлять дополнительную поддержку для студентов при поступлении в колледж или университет. Курсы SAT, ACT и другие могут быть доступны как дополнительные опции для завершения программы обучения, что может помочь ученикам получить лучшие результаты на экзаменах.

Недостатки. Одним из главных недостатков платных образовательных услуг является то, что не все родители могут позволить себе такой вид обучения. Это может привести к возникновению серьезного неравенства между учениками из различных социальных слоев. В конечном итоге это может привести к тому, что дети из бедных семей будут иметь меньше возможностей для получения высококачественного образования.

Другой недостаток заключается в том, что система платного обучения может создать большое давление на учеников, чтобы они всегда достигали лучших результатов. Это может привести к возникновению чрезмерной конкуренции между обучающимися и необходимости постоянно быть в топе.

Кроме того, платные образовательные услуги могут привести к некоторой форме коммерциализации образования. Школы могут начать отбирать только тех учеников, которые могут позволить себе оплату за обучение, что может привести к возникновению элитарных школ.

**Выводы.** Введение в платные образовательные услуги в школах имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Однако решение о том, следует ли использовать подобную систему или нет, должно зависеть от конкретных потребностей каждой школы и ее учеников. Ключевым является то, чтобы сохранить справедливость при предоставлении доступа к такому виду образования и не создавать серьезного неравенства между социальными группами.

Современный мир образования меняется быстро и неуклонно. С каждым годом все больше людей понимают, что инвестирование в образование – это лучшее решение для своего будущего, а значит, рынок платных образовательных услуг продолжает расти. В этой статье мы рассмотрим тенденции на рынке платного образования и попробуем предсказать, что ждет нас в будущем.

1. Переход к онлайн-образованию. Один из основных трендов на сегодняшний день – это переход к онлайн-образованию. Большинство учебных заведений уже создали онлайн-курсы или полностью перешли на онлайн-формат, что делает обучение доступным для всех: независимо от места проживания и графика работы. Кроме того, такие курсы часто стоят дешевле, чем традиционные образовательные программы.

2. Увеличение спроса на специализированные курсы. Спрос на специализированные курсы по конкретным направлениям (IT-технологии, бизнес и менеджмент) также продолжает расти. Большинство людей ищут курсы, которые помогут им развиваться в своей профессии или получить новые навыки для перехода на более высокую должность.

3. Развитие образовательных платформ. Сегодня существует множество онлайн-платформ, которые предлагают широкий выбор курсов и программ, а также возможности для самостоятельного обучения. Такие платформы как Coursera, Udey и Skillshare уже давно зарекомендовали себя на рынке платного образования и продолжают привлекать все больше пользователей.

4. Индивидуальный подход. Каждый ученик уникален, поэтому все большую популярность приобретает индивидуальный подход к обучению. Некоторые учебные заведения предлагают персональные программы обучения, сконструированные под нужды каждого отдельного студента.

5. Гибкость графика. Сегодня люди все чаще выбирают работу не только по заработной плате, но и по гибкости графика работы. И это относится не только к самой работе, но и к выбору учебных программ. Поэтому все больше учебных заведений высшего образования предлагают гибкие расписания, чтобы студентам было проще совмещать работу и обучение.

6. Рост цен. Несмотря на то, что многие онлайн-курсы стоят дешевле, чем традиционные образовательные программы, в целом можно наблюдать рост цен на платное образование. Это связано с ростом спроса на курсы и увеличением числа учащихся.

7. Необходимость постоянного обновления знаний. В связи с быстро меняющимися технологиями и требованиями рынка труда люди все чаще осознают необходимость постоянного обновления знаний. Поэтому платное образование становится неотъемлемой частью профессионального роста и развития.

Как видно из вышеперечисленного, в будущем мы можем ожидать еще большего развития платных образовательных услуг. Тренды перехода к онлайн-формату, индивидуального подхода к каждому обучающемуся и гибкости графика работы продолжают сохранять актуальность. Однако, несмотря на рост цен, определённая категория людей будет всегда готова инвестировать в собственное образование и профессиональный рост.

В заключение можно сказать, что платные образовательные услуги – это дополнительная возможность для ученика повысить свой уровень знаний и развить творческие способности. Однако, их оплата должна быть осознанным и обдуманым решением, а школа должна сохранять равенство основных возможностей учеников в своей системе.

Платные образовательные услуги прежде всего направлены на удовлетворение познавательных интересов обучающихся, удовлетворение потребностей личности в ее духовном и интеллектуальном развитии, создание условий для самореализации и самоопределения. Они играют важную роль в развитии и формировании индивидуальности человека. В этом контексте образовательные услуги представляют собой особую форму деятельности, которая создает не материальное благо, а признаваемый полезный эффект, направленный на развитие самого человека.

Тем не менее, организация такого вида услуг является трудоемкой и сложной, и для качественной реализации требует решения целого ряда управленческих проблем:

1. Необходимость разработки нормативно-правовой базы (изменение уставов, получение лицензии на оказание услуг, разработка соответствующих положений и т.д.).
2. Маркетинговые аспекты образовательных услуг (анализ интересов и потребностей родителей и студентов).
3. Обновление и дополнение материально-технической базы (обновление оборудования или его модернизация в соответствии с развитием высококачественных образовательных услуг, которые пользуются спросом потребителей в условиях рыночной конкуренции).
4. Установление трудовых отношений с персоналом (заключение договоров, найм дополнительных сотрудников).
5. Расчет стоимости услуги (спрос, себестоимость, прибыль, налоги).

#### Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 №273-ФЗ (актуальная редакция). – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) [дата обращения 30.06.2023]
2. Постановление Правительства РФ от 15.09.2020 №1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг». – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_362652/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362652/) [дата обращения 30.06.2023]
3. Письмо Минобрнауки России от 19.05.2023 № МН-18/824-АО «Об установлении стоимости платных образовательных услуг». – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_447725/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_447725/) [дата обращения 30.06.2023]
4. Абдуллина, С.В. Образовательные услуги: общие понятия / С.В. Абдуллина // Наукосведение. – 2013. – №2. – С. 2-11
5. Стрижов, А.А. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений / А.А. Стрижов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 3. – С. 47-50

Педагогика

#### УДК 378.18

**кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна**

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

**заместитель начальника кафедры физической подготовки Розов Василий Валерьевич**

ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель кафедры физической подготовки Кузнецов Денис Александрович**

ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России» (г. Нижний Новгород)

#### **КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИТНЕС ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема повышения функциональных возможностей студентов в процессе физического воспитания в вузе. Целью исследования явилось разработка содержания процесса по физическому воспитанию студентов, направленного в вузе на основе комплексного использования фитнес технологий. Авторами в рамках констатирующего эксперимента определен исходный уровень функциональных возможностей студентов, обучающихся в вузе на первом курсе, на основании полученных данных разработано и внедрено в учебно-воспитательный процесс содержание занятий фитнесом в рамках элективных курсов улучшения функциональных возможностей студенток на основе комплексного использования различных видов фитнеса. Полученные в результате формирующего эксперимента результаты позволяют заключить, что используемые комплексные средства фитнес технологий в рамках элективных курсов по физическому воспитанию в вузе оказали положительное влияние на состояние функциональных возможностей организма студентов, тем самым способствовали повышению адаптационных возможностей организма обучающихся. Используемые современные средства физического воспитания не только положительно влияют на состояние здоровья молодых людей, но и повышают мотивации к занятиям физической культурой.

*Ключевые слова:* физическое воспитание в вузе, студенты 1 курса, оздоровительные виды фитнеса, функциональные возможности, физическое состояние.

*Annotation.* The article deals with the problem of improving the functional capabilities of students in the process of physical education at the university. The purpose of the study was to develop the content of the process of physical education of students directed at the university on the basis of the integrated use of fitness technologies. Within the framework of the ascertaining experiment, the authors determined the initial level of functional capabilities of female students studying at the university in the first year, based on the data obtained, the content of fitness classes within elective courses for improving the functionality of female students based on the integrated use of various types of fitness was developed and introduced into the educational process. The results obtained as a result of the formative experiment allow us to conclude that the used complex means of fitness technologies in the framework of elective courses on physical education at the university had a positive impact on the state of the functional capabilities of the students' body, thereby contributing to an increase in the adaptive capabilities of the body of students. The modern means of physical education used not only have a positive effect on the health of young people, but also increase motivation to engage in physical culture.

*Key words:* physical education at the university, 1st year students, health-improving types of fitness, functional capabilities, physical condition.

**Введение.** Функциональные возможности играют основную роль в процессе жизнедеятельности человека. В обычной жизни, мы часто сталкиваемся с функциональными упражнениями (встать со стула, помыть пол, поднять стул/ребенка) и именно поэтому важно работать над улучшением функциональных возможностей. Ведь это является необходимым для обеспечения нормального функционирования всех систем организма, рационального использования функций опорно-двигательного аппарата, способности работоспособности во всех сферах деятельности, улучшению здоровья и качества жизни, а также снижает риски заболеваний и получения травм [1; 4].

Основы здорового образа жизни необходимо закладывать с раннего детства. Процесс воспитания здорового ребенка является сложной задачей, которая требует наличия терпения и необходимых знаний. Важным является более раннее начало проведение систематических мероприятий, которые направлены на сохранение и повышение уровня здоровья. Данные действия позволяют предотвратить ухудшение функциональных возможностей [2].

Нарушения развития функциональных возможностей девушек в старшем школьном возрасте и в годы обучения в вузе чаще всего связаны с тем, что у них начинает преобладать с нарастающей учебной нагрузкой, которая характеризуется статическим положением туловища и малоактивным образом жизни. Учебный процесс в вузе, как правило, продолжается до

7-8 часов. Отсутствие развития функциональных возможностей не является болезнью, но девушки находятся в группе риска развития многих заболеваний. Внешне это может проявляться в изменении позы, двигательном беспокойстве, также в ухудшении осанки и подвижности суставов, трудностей при выполнении самых обычных упражнений. Затруднение у девушек вызывает и подвижное состояние. На занятиях по физической культуре в вузе, программа направлена в основном на развитие физических качеств и сдачу нормативов и не подразумевает улучшение функциональных возможностей (в вузовских программах не представлены упражнения на баланс, развитие мышц-стабилизаторов, упражнения с использованием нестабильных поверхностей, массажных мячей и т.д.). Кроме того, у девушек в студенческом возрасте наблюдается отрицательная динамика интереса к занятиям физической культурой. Поэтому родители начинают беспокоиться о здоровье своих детей и многих отправляют на занятия в фитнес-центр, где опытные фитнес-инструкторы помогают укрепить мышечный корсет, сформировать интерес к физическим упражнениям и здоровому образу жизни, улучшить функциональные возможности в непринужденной обстановке и доброй атмосфере, используя персональный подход, разнообразные тренировочные программы с учётом менструального цикла и весь инвентарь фитнес-зала. Однако, далеко не все студенты имеют материальную и временную возможность регулярных занятий в фитнес клубе. Современные материально-технические базы университетов содержат необходимые условия для всесторонней физической подготовки студентов, однако не в полной мере используют возможности современных фитнес-технологий, все больше используя традиционные виды подготовки, таких как: легкая атлетика, спортивные игры, гимнастика [3]. Данные факторы отражают актуальность представленной темы, так как развитие и воспитание здоровой молодежи является одной из основных задач общества.

**Изложение основного материала статьи.** Целью исследования явилось разработка содержания процесса по физическому воспитанию студентов, направленного в вузе на основе комплексного использования фитнес технологий. В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что разработка и использование программы тренировок, включающей в себя комплексное использование разных видов фитнеса, направленных на повышение эффективности процесса улучшения функциональных возможностей студенток вуза.

Педагогический эксперимент носил констатирующий и формирующий характер. В ходе педагогического констатирующего эксперимента проводилась оценка исходного уровня функционального состояния девушек-студенток, обучающихся в Мининском университете и посещающих в рамках элективных курсов занятий по фитнесу. Формирующий эксперимент продолжался 6 месяцев и состоял в реализации разработанного нами содержания, направленного на улучшение функциональных возможностей у девушек на основе комплексного использования фитнес технологий.

Методической основой проведения тренировочного процесса в экспериментальной группе являлись методические пособия: «Теория и методика фитнес-тренировки» (Калашников Д.Г., 2022 г.), «Фитнес-тренировки при ограничениях по возрасту, здоровью, функциональному состоянию» (Калашников Д.Г., 2022 г.). Объём нагрузки в группе испытуемых составлял 48 занятий (1 занятие составило 55 минут). Занятия в группе испытуемых проводились 3 раза в неделю.

В содержание занятий фитнесом в рамках элективных курсов улучшения функциональных возможностей студенток в нашем эксперименте использовались следующие виды фитнеса:

1) аэробика – гимнастика под ритмичную музыку разной интенсивности, направленная на тренировку сердечно-сосудистой системы;

2) степ-аэробика – разновидность аэробики, гимнастика под ритмичную музыку разной интенсивности с использованием степ-платформы;

3) классическая силовая тренировка – анаэробная тренировка, комплекс упражнений, направленный на развитие всех мышечных групп с постоянным увеличением весовой нагрузки;

4) круговая тренировка – тренировка, в основе которой лежит метод чередования упражнений на разные мышечные группы. Упражнения выполняются по порядку несколько раз, по кругу (например, 10 упражнений в круге, режим работы 40/20(40 сек – работа, 20 сек – отдых) или 10 упражнений в круге, режим работы 60/20(60 сек – работа, 20 сек – отдых) и т.д.);

5) функциональная тренировка – это разновидность силовой тренировки, упражнения объединяются в единые связки (1-4 связки в одной тренировке) и выполняются под музыку разной интенсивности (оптимально bpm 128-132). На тренировке используются упражнения, в которых задействовано максимальное количество мышц-стабилизаторов. В процессе занятия тренируется взрывная сила, ловкость, баланс;

6) табата – это высокоинтенсивная тренировка, которая проходит в строгом режиме 20/10/8 (20 сек – работа, 10 сек – отдых, 8 повторов), главная задача – выполнить наибольшее количество повторов упражнения за 20 сек работы. Улучшает выносливость, силу, координацию;

7) bungee – достаточно новое направление в фитнесе, интенсивная кардио-тренировка с использованием специального оборудования (эластичный трос, шорты-крепления). Занятие строится на изучении отдельных элементов, а затем их объединении в танцевальный формат под музыку разной интенсивности (135-140 bpm). Улучшает выносливость, координацию, ловкость, равновесие;

8) стретчинг – тренировка, направленная на развитие и улучшение гибкости, подвижности суставов;

9) миофасциальный релиз (МФР) – метод, созданный на основе метода Рольфинга или глубоко-тканый массаж. Объект воздействия метода не мышцы, а фасции. В результате тренировки происходит освобождение спазмированных мышц и соединительной ткани, снимаются психологические и физические зажимы, функциональные и безболезненные мышцы.

Занятия строились по классической модели: подготовительная(разминка), основная, заключительная часть. Каждая тренировка состояла из разных видов фитнеса и с использованием различного инвентаря.

Оздоровительные мероприятия не содержали упражнений, имеющих противопоказания при заболеваниях органов зрения, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Особое внимание уделялось функциональным упражнениям, позволяющим уравновесить силу мышц правой и левой стороны туловища для достижения симметричности его развития. Также, в тренировочной программе внимание уделялось упражнениям на баланс и развитие мышц-стабилизаторов, упражнениям с использованием нестабильных поверхностей, многосуставным упражнениям и комбинациям из упражнений.

Используемые упражнения для улучшения функциональных возможностей в своей основе были направлены на тренировку мышечного корсета и функциональных возможностей. Данные упражнения применялись с целью повышения силы, выносливости, скорости и гибкости.

Для успешного развития функциональных возможностей девушек-испытуемых, мы придерживались алгоритма, который предусматривал постепенное и последовательное решение следующих задач:

- адаптация к правильному выполнению упражнений (постановка техники упражнений);
- тренировка мышечного корсета;

- тренировка, направленная на расслабление мышц и развитие гибкости, улучшение подвижности суставов;
- тренировка сердечно-сосудистой системы с последовательно возрастающими физическими нагрузками;
- улучшение физического развития и физической подготовленности занимающихся;
- улучшение функциональных возможностей;
- постепенное повышение общей физической нагрузки.

В результате применения программы тренировок, направленной на улучшение функциональных возможностей студентов, улучшились функциональные показатели состояние нервной системы и нервно-мышечного аппарата, состояние системы внешнего дыхания, функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Достоверных различий за период исследования в показателях функциональных способностей нами не обнаружено, что связано с небольшой продолжительностью эксперимента, однако темпы прироста, определяемые по методике В.И. Усачевым, показатели результаты, которые свидетельствуют о положительном влиянии предлагаемых средств на показатели сердечно-сосудистой и дыхательной системы студентов.

Так, результат у девушек в начале эксперимента в пробе Ромберга составил  $26,75 \pm 0,52$ с, в конце эксперимента –  $30,22 \pm 0,11$ , различия не достоверны ( $p > 0,05$ ), темпы прироста составили 13%. Результат в конце эксперимента соответствует контрольно-переводным нормативам по О.Э. Аксеновой «30 сек и более-отлично». Результат у девушек в начале эксперимента в пробе Руфье составил  $5 \pm 1$ , в конце эксперимента –  $3,0 \pm 0,12$ , различия не достоверны ( $p > 0,05$ ), результат улучшился на 40%. Результат в конце эксперимента соответствует контрольно-переводным нормативам «меньше или равно 3-отличная работоспособность». Результат у девушек в начале эксперимента в Гарвардском степ-тесте составил  $78,6 \pm 0,53$ , в конце эксперимента –  $91 \pm 0,11$ , различия не достоверны ( $p > 0,05$ ), темпы прироста составили 15,7%. Результат в конце эксперимента соответствует контрольно-переводным нормативам «свыше 90-отличная». Результат у девушек в начале эксперимента в пробе Штанге составил  $45,1 \pm 2,75$ , в конце эксперимента –  $62,1 \pm 0,11$ , различия не достоверны ( $p > 0,05$ ), темпы прироста составили 37,7%. Результат в конце эксперимента соответствует контрольно-переводным нормативам «свыше 50-хорошо».

**Выводы.** Таким образом, полученные результаты позволяют заключить, что используемые комплексные средства фитнес технологий в рамках элективных курсов по физическому воспитанию в вузе оказали положительное влияние на состояние функциональных возможностей организма студентов, тем самым способствовали повышению адаптационных возможностей организма обучающихся. Используемые современные средства физического воспитания не только положительно влияют на состояние здоровья молодых людей, но и повышают мотивации к занятиям физической культурой.

Проведенное исследование имеет теоретическую и практическую значимость. С точки зрения теоретической значимости данные исследования расширяют представления о различных подходах совершенствования процесса физического воспитания в вузе, направленное на повышение функциональных возможностей с целью сохранения физического и психического здоровья студентов. Практическая значимость определяется тем, что разработка содержания учебно-воспитательного процесса в вузе, может быть использована инструкторами в фитнес-клубах/центрах, а также может использоваться при подготовке специалистов в сфере фитнеса или педагогики, в физкультурно-образовательных учреждениях.

#### **Литература:**

1. Андреева, М.Б. Теория и методика фитнес-тренировки: Учебник для студентов Ассоциации Профессионалов Фитнеса / М.Б. Андреева, Л.А. Белицкая, В.А. Меркурьев, О.А. Терн, Д.Г. Калашников. – М.: Практическая медицина. – 2020. – 203 с.
2. Данилова, Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды / Е.Е. Данилова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1 (22). – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-6> (дата обращения: 10.02.2023)
3. Стафеева, А.В. Совершенствование процесса физического воспитания специалиста в рамках профессионального образования в вузе / А.В. Стафеева, С.С. Иванова, Н.В. Денисов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (3). – С. 178-181
4. Хоули, Т. Оздоровительный фитнес: руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т. Хоули, Б. Френкс. – М.: Олимпийская литература. – 2010. – 375 с.

**Педагогика**

#### **УДК 378**

**кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна**

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

**доктор педагогических наук, профессор Ильина Нина Федоровна**

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

### **УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ПОПЫТКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

*Аннотация.* Авторами предпринимается попытка определения универсальных педагогических компетенций. Необходимость определения данных компетенций обосновывается потребностями непрерывного педагогического образования. Акцент делается на профессиональное развитие педагога, выращивание его как профессионала в соответствии с требованиями времени. В основу определения универсальных педагогических компетенций предлагается положить задачный подход как отражающего сущность моделирования педагогической деятельности. Опора в рассуждениях делается на осмысление педагогической деятельности и педагогического процесса через категории «взаимодействие», «задача». Универсальные педагогические компетенции связываются со способностями ставить педагогические задачи, создавать необходимую среду для их решения, организовывать процесс решения и оценивать его результативность во взаимосвязи с взаимодействием, проявляющем характер отношений. Выделяются аспекты педагогической деятельности: социально-профессиональный, ситуационно-средовой, организационно-педагогический, оценочно-рефлексивный. Для каждого аспекта предлагается по одной универсальной компетенции. А также выделяются индикаторы их оценивания. Обращается внимание на роль педагогического коллектива школы как коллективного субъекта и каждого педагога как индивидуального субъекта в проектировании и реализации педагогического процесса на основе задачного структурирования.

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, универсальные педагогические компетенции, педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача.

*Annotation.* The authors are trying to determine universal pedagogical competencies. The need to determine these competencies is justified by the needs of continuing pedagogical education. The emphasis is on the professional development of the teacher,

growing him as a professional in accordance with the requirements of the time. The definition of universal pedagogical competencies is based on a task approach as reflecting the essence of modeling pedagogical activity. Support in reasoning is made to comprehend pedagogical activity and the pedagogical process through the categories "interaction," "task." Universal pedagogical competencies are associated with the ability to set pedagogical tasks, create the necessary environment for solving them, organize the decision process and evaluate its effectiveness in relation to interaction that manifests the nature of relations. Aspects of pedagogical activity are distinguished: socio-professional, situational-environmental, organizational-pedagogical, evaluative-reflective. One universal competence is proposed for each aspect. Indicators of their evaluation are also highlighted. Attention is drawn to the role of the school's pedagogical team as a collective subject and each teacher as an individual subject in the design and implementation of the pedagogical process based on task structuring.

*Key words:* continuing pedagogical education, universal pedagogical competencies, pedagogical activity, pedagogical process, pedagogical interaction, pedagogical task.

*Исследование выполнено по проекту «Привлечение организаций, отнесенных к федеральным и региональным инновационным площадкам по направлению "Педагогическое образование", для разработки и распространения новых образовательных программ подготовки педагогических кадров направленных на освоение научно-методических основ воспитания, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания №073-00018-23-02)*

**Введение.** Проблемы обеспечения непрерывности педагогического образования активно интересуют научно-педагогическое сообщество. Ведь именно непрерывность образования способна обеспечить педагогу конкурентоспособность, проявляющуюся в его готовности осуществлять профессиональную деятельность в постоянно изменяющихся условиях [13]. Центральная идея непрерывного образования как целостного явления заключается в создании условий на протяжении всей жизни человека для развития его как личности, как субъекта общения и деятельности [4].

В обозначенной логике Н.Г. Калиникова предлагает с позиции личностной парадигмы обсуждать непрерывное педагогическое образование, рассматривая его как «систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни» [5, С. 189]. Предложение ученого предъясняет «систему условий», описываемых с разных сторон, но они являются внешними по отношению к самой личности педагога. Они извне способствуют его профессиональному становлению и развитию.

Посмотреть на процесс развития предлагаем «глазами» В.И. Слободчикова, который считает, что развитие удерживает в себе одновременно становление, формирование, преобразование [12]. Становление при этом состоит в переходе состояний от более низкого уровня к более высокому, соединяющем реализуемое и потенцируемое в личности, способствующем выращиванию субъектности. Формирование предполагает «обретение формы» и совершенствование на основе обеспечения единства цели и результата, в соответствии с социально-культурными структурами. Преобразование же связано с сознательным выбором вектора и саморазвитием в духовно-практических структурах.

Говоря о развитии в логике непрерывного педагогического образования, на наш взгляд важно выделить некие универсальные личностные характеристики (универсальные педагогические компетенции), которые могут составить некоторое ядро, вокруг которого становится возможным наращивание многообразия педагогического потенциала личности посредством интеграции процессов становления, формирования, преобразования, обеспечивая непрерывность профессионального развития педагога на протяжении всей жизни. Универсальность же при этом понимается как то, что подходит под широкий спектр ситуаций с пониманием его конечности, ограниченности. Акцент на профессиональном развитии делается исходя из понимания актуальнейшей потребности выращивания педагога как профессионала, чему собственно и призвано служить его непрерывное образование.

**Изложение основного материала статьи.** Внедрение компетентного подхода в российскую науку и практику повысило исследовательский интерес к понятиям «компетентность» и «компетенция». Раскрытию данных понятий, выявлению их различий посвящается значительное количество работ признанных авторитетов в области профессиональной педагогики. При этом под компетенцией принято понимать некий конструкт, характеризующий способность субъекта использовать знания и умения, применять мотивационно-поведенческие качества личности для результативной деятельности в определенной сфере.

С точки зрения проводимого в статье обсуждения универсальных педагогических компетенций имеет смысл обратить внимание прежде всего на трактовку профессиональной компетентности учеными Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Они предлагают рассматривать профессиональную компетентность как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций [9, С. 21]. Ключевые компетенции они связывают с обеспечением успеха личности в быстро изменяющемся мире не зависимо от сферы профессиональной деятельности. Представляется, что в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) они получили название «универсальных компетенций». В базовых компетенциях проявляется специфика «определенной профессиональной деятельности». В ФГОС ВО они скорее всего представлены общепрофессиональными компетенциями. Специальные компетенции предназначены для отражения специфичного в конкретной сфере профессиональной деятельности, проявления ключевых и базовых компетенций в ней. Согласно ФГОС ВОО они фиксируются, скорее всего, как профессиональные. Пронизывая друг друга, названные виды компетенций находят свое проявление при решении разноуровневых профессиональных задач с применением разнообразных ресурсов.

Попытки обращения к термину «универсальные педагогические компетенции» стали актуальными в связи с реализацией масштабного проекта Министерства Просвещения РФ по созданию и организации работы Технопарков универсальных педагогических компетенций в педагогических университетах. Технопарки универсальных педагогических компетенций представляют собой «...комплекс организационно-управленческих и педагогических структур, ориентированных на создание оптимальных условий для развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, их готовности к успешной педагогической деятельности в высокотехнологичной цифровой образовательной среде» [3, С. 43]. В предложенном понимании показано назначение Технопарков. Вместе с тем, что понимать непосредственно под универсальными педагогическими компетенциями в сопровождающих документах проекта не разъясняется.

Ученые Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского делают попытку выделить универсальные педагогические компетенции, рассматривая их как необходимую составляющую ценностно-смысловой модели обеспечения преемственных результатов подготовки педагога от допрофессионального этапа (психолого-педагогические классы) до высшего образования (уровень бакалавриат, магистратуры направления «Педагогическое образование»), включая подготовку педагога в средних профессиональных организациях. Универсальную педагогическую компетенцию они предлагают рассматривать как «совокупность характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии» [15, С. 260]. Тем самым исследователями выделяются три группы универсальных педагогических компетенций: антропоцентрические (нацеленные на «ребенка»); социальные (нацеленные на «среду»); акмеологические (нацеленные на «профессию»). В каждой группе выделяется по три компетенции. Представляется, что выделяемые подобным образом универсальные педагогические компетенции отражают три линии, задаваемые антропоцентрическим, средовым и акмеологическим подходом.

Нам представляется важным положить в основу выделения универсальных педагогических компетенций задачный подход, раскрывающий сущность моделирования педагогической деятельности – целостное осмысление педагогом целей, содержания, процесса, результатов, участников, ресурсов, условий осуществления педагогической деятельности, согласованной с реальным культурно-образовательным пространством. Овладение педагогической деятельностью на основе задачного структурирования создает предпосылки для интериоризации и экстериоризации функций педагогического управления, что в случаях осознанности приводит к воспроизводству освоенных действий в реальной практике [14].

Обсуждать универсальные педагогические компетенции нами предлагается, прежде всего, из осознания того, что педагогическая деятельность является ведущей в педагогической профессии. Ведь сегодня наряду с педагогическим для педагога обсуждается и сопровождение, и методический, и научно-исследовательский, и проектный, и организационно-управленческий, и культурно-просветительский виды деятельности.

Педагогическая деятельность по мнению представителей научной школы В.А. Сластенина представляет собой, «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [11, С. 18]. Она направляется на проектирование и реализацию педагогического процесса, предстающего как целенаправленное, специально организованное взаимодействие педагогов и их подопечных, в ходе которого происходит решение развивающих и образовательных задач (В.А. Сластенин). Разделяя взгляд научной школы В.А. Сластенина, научная школа А.П. Тряпицыной предлагает взаимодействие в педагогическом процессе рассматривать как обмен деятельностями и «личностными фондами» его участников. В ходе такого обмена происходит освоение объекта изучения – содержания образования, овладение определенными способами действия.

Исходя из того, что педагогический процесс определяется через «взаимодействие» обратимся к осмыслению данного понятия особо. Значимым является то, что во взаимодействии участники друг на друга оказывают опосредственное или опосредованное влияние, что является обусловленным тем, что они решают общие задачи, у них пересекаются интересы, осуществляют совместную деятельность, в ходе которой обмениваются взаимно ориентированными проявлениями и реакциями. Для взаимодействия, которое носит педагогический характер, свойственным становится длительный или временный предельно напряженный контакт педагога (педагогов) и обучающихся (обучающегося), приводящий к взаимным изменениям поведения и отношения участников, преобразованиям их деятельности и действий.

Следует заметить, что взаимодействие в педагогическом процессе приходит на смену характерному для авторитарной педагогики одностороннему воздействию, субъект-объектным отношениям. В его основе лежит совместная деятельность, субъект-субъектные отношения. Исследователями отмечается также порождение в ходе взаимодействия взаимных связей на основе воздействий субъектов друг на друга [10]. Именно взаимные связи становятся побудителями преобразований, которые могут приводить как к продуктивным изменениям, так и к деградации. И от педагогического коллектива в целом, каждого педагога в отдельности существенным образом зависит принципиальная возможность выбора пути развития, а не пути деградации.

Попытка осмысления категории «педагогическое взаимодействие», предпринятая Е.В. Коротаевой [6], привела к пониманию неоднозначности ее трактовки отечественными учеными. Вместе с тем исследователем заключается, что взаимодействие способно выступить опорой, «концептуальным конструктом» в организации образовательного процесса. Также отмечается, что данная категория носит междисциплинарный характер, обеспечивая единство социальных, педагогических и психологических связей. Разнородные связи позволяют соединить результат педагогического взаимодействия (социальная сторона), среду, обеспечивающую потребность и возможность организации взаимных действий (педагогическая сторона), механизм его осуществления (психологическая сторона). Обратим внимание также на выделение в школьном коллективе разных систем взаимодействия одновременно: между педагогами; между педагогами и школьниками; между школьниками (старшими, младшими, сверстниками) (Рожковым М.И., Байбородовой Л.В.) [8].

Возвращаясь к педагогическому процессу, отметим, что его единицей принято рассматривать педагогическую задачу, которая развивается во времени. Педагогическая задача отражает в себе педагогическую ситуацию, возникающую в реальной педагогической деятельности, которая соотносится с целью деятельности и условиями ее осуществления. Педагогические задачи могут быть разной типологии и уровня сложности, которые можно выстроить в ряд – оперативные, тактические, стратегические. В решении педагогических задачах проявляется мышление педагога (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобский) [7].

Согласно пониманию Г.А. Балла, задача в обобщенном виде предстает как система, в которой задается цель деятельности; определяется ситуация, в которой от субъекта требуется некое действие по нахождению неизвестного за счет установления его связей с известным, в том числе и когда субъект не владеет способом такого действия [1, С. 41]. В составе задачи представляются одновременно и исходное состояние, и «модель потребного будущего» (П.К. Анохин) через такие пары «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование», что отражает прогнозирование результата и возможность его модельного представления.

Представляется, что способности ставить педагогические задачи, создавать необходимую среду для их решения, организовывать процесс решения и оценивать его результативность во взаимосвязи с взаимодействием, отражающем характер отношений, и могут быть положены в основу определения универсальных педагогических компетенций.

Кроме того, при определении универсальных педагогических компетенций мы исходим из того, что педагогическая деятельность имеет социально-профессиональный, ситуационно-средовой, организационно-педагогический, рефлексивно-аналитический аспекты. Каждому аспекту педагогической, на наш взгляд, соответствует та или иная универсальная педагогическая компетенция (таблица 1).

Соотнесение универсальных педагогических компетенций и аспектов деятельности педагога

Аспекты педагогической деятельности	Универсальные педагогические компетенции	Индикаторы оценки универсальных педагогических компетенций
Социально-профессиональный	УПК-1. Способен участвовать в социально-профессиональном взаимодействии (коллеги, администрация, партнеры) при постановке серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач, нацеленных на достижение обучающимися предметных / метапредметных / личностных результатов.	УПК-1.1. Знает: основы проблемно-задачного подхода и особенности его применения при достижении образовательных результатов, специфику социально-профессионального взаимодействия при решении образовательных задач. УПК-1.2. Умеет: продуктивно взаимодействовать в педагогическом коллективе, вступать в сотрудничество с коллегами при постановке разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач нацеленных на достижение образовательного результата. УПК-1.3. Владеет мягкими навыками, необходимыми для продуктивного социально-профессионального взаимодействия с коллегами при структурировании учебных (учебно-познавательных и учебно-профессиональных) задач, формулировании их условий.
Ситуационно-средовой	ПК-2. Способен взаимодействовать с образовательной средой, в том числе цифровой, при создании условий для решения серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач, нацеленных на достижение обучающимися предметных / метапредметных / личностных результатов.	ПК-2.1. Знает: концептуальные основы образовательной среды в целом, цифровой образовательной среды в частности, принципы продуктивного взаимодействия с ней. ПК-2.2. Умеет: взаимодействовать с цифровой образовательной средой при создании условий для решения серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач, нацеленных на достижение обучающимися образовательного результата. ПК-2.3. Владеет цифровыми навыками, необходимыми для создания условий по решению серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач в цифровой образовательной среде.
Организационно-педагогический	ПК-3. Способен организовать процесс совместной деятельности и межличностного взаимодействия обучающихся при решении серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач, нацеленных на достижение обучающимися предметных / метапредметных / личностных результатов.	ПК-3.1. Знает: психолого-педагогические основы организации совместной деятельности, межличностного взаимодействия. ПК-3.2. Умеет: создавать ситуации продуктивного группового взаимодействия обучающихся при решении серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач. ПК-3.3. Владеет мягкими навыками, необходимыми для организации процесса сотрудничества обучающихся при решении серии разноуровневых учебных задач.
Рефлексивно-аналитический	ПК-4. Способен осуществлять формирующее оценивание обучающихся в процессе решения серии разноуровневых учебных (учебно-познавательных и учебно-практических) задач, нацеленных на достижение обучающимися предметных / метапредметных / личностных результатов.	ПК-4.1. Знает: психолого-педагогические основы формирующего оценивания. ПК-4.2. Умеет определять критерии оценивания и выстраивать систему формирующего оценивания достижения обучающимися образовательного результата. ПК-4.3. Владеет навыками получения обратной связи от обучающихся, позволяющей оценивать обучение в процессе решения серии разноуровневых учебных задач.

По сути получается, что предлагаемые нами универсальные педагогические компетенции как раз и начинаются с совместной постановки задач; далее предполагают включение каждого в создание образовательной среды под выделенные задачи; затем каждый из педагогов взаимодействует с обучающимися при решении поставленных задач; и осуществляется формирующее оценивание, позволяющее увидеть личностные приращения обучающихся (когнитивные, операциональные, мотивационные).

**Выводы.** Таким образом, следует отметить, что предлагаемый нами способ определения универсальных педагогических компетенции предполагает осуществление постановки педагогических задач педагогическим коллективом школы как коллективным субъектом перед самим собой, а позже уже каждый педагог, группируясь с коллегами, участвует в наполнении, насыщении образовательной среды под их реализацию. Далее каждый педагог во взаимодействии с коллегами по необходимости организует процесс вовлечения обучающихся в решение поставленных задач с последующей оценкой их образовательных приращений на основе получения многообразной обратной связи. Тем самым педагогическая деятельность становится общественно определенной (А.В. Боровских, Н.Х. Розов) [2], выступая функцией не индивидуального, а коллективного субъекта, который порождает свою профессиональную культуру и нуждается в непрерывном педагогическом образовании.

Практика разработки и реализации образовательных программ магистратуры по направлению «Педагогическое образование», программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки педагогических работников с ориентацией на освоение универсальных педагогических компетенций разворачивается на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

#### Литература:

1. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М., 1990. – 184 с.
2. Боровских, А.В. Деятельностные принципы и педагогическая логика / А.В. Боровских, Н.Х. Розов // Педагогика. – 2010. – №8. – С. 10-19
3. Галустов, А.Р. Образовательный технопарк как фактор развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогического вуза / А.Р. Галустов, С.К. Карабахян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – №1. – С. 40-47
4. Ильина, Н.Ф. Создание региональных кластеров непрерывного педагогического образования: постановка проблемы / Н.Ф. Ильина // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XIII Международной научной конференции. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – 2022. – С. 72-74
5. Калининкова, Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма / Н.Г. Калининкова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №3 – С. 186-189
6. Коротаева, Е.В. Подходы к трактовке психолого-педагогических взаимодействий: ретроспективный анализ / Е.В. Коротаева // Национальная ассоциация ученых. – 2020. – № 57-2 (57). – С. 36-39
7. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобский. – М., 1990. – 102 с.
8. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 41-38
9. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
11. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
12. Слободчиков, В.И. Психологическая антропология: от истоков в будущее / В.И. Слободчиков // Исследователь / Researcher. – 2018. – № 1-2 (21-22). – С. 16-22
13. Степанова, И.Ю. Образование педагога: индивидуально-личностный аспект / И.Ю. Степанова, В.А. Адольф // Проблемы современного образования. – 2022. – №3. – С. 72-90
14. Степанова, И.Ю. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / И.Ю. Степанова, В.А. Адольф. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 368 с.
15. Харисова, И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога / И.Г. Харисова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2021. – Т. 27, №4. – С. 257-264

Педагогика

#### УДК 37

студент Слепцова Сайыгына Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Степанова Людмила Валерьевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ

*Аннотация.* В статье «Развитие познавательной самостоятельности школьников средствами современных ИКТ» рассматривается модель обучения «Перевернутый класс». В рамках данной модели применяются информационно-коммуникационные технологии. Представленная модель обучения способствует развитию субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимися. Авторы продемонстрировали средство современной информационно-коммуникационной технологии - конструктор образовательных ресурсов российского производства «Удоба». Данный конструктор способствует развитию самостоятельности школьников и интереса при выполнении различных учебных заданий. Опытно-экспериментальная работа проведена среди обучающихся 9 класса. В ней приняли участие 25 человек. Авторы раскрыли суть использования метода. Выявили, что конструктор «Удоба» удобен в учебном процессе при изучении многих предметов. Этот образовательный ресурс, и его технологические составляющие соответствуют современным требованиям ИКТ.

*Ключевые слова:* ИКТ, модель обучения, познавательная самостоятельность, конструктор образовательных ресурсов, средство, метод, перевернутый класс.

*Annotation.* The article "Development of cognitive independence of schoolchildren by means of modern ICT" considers the model of teaching "Inverted class." Within the framework of this model, information and communication technologies are used. The training model presented promotes the subject-subject relationship between the teacher and the learners. The authors demonstrated the means of modern information and communication technology – the designer of educational resources of Russian production "Convenience." This designer contributes to the development of schoolchildren and interest in the performance of various educational tasks. Experimental work was carried out among students of the 9th grade. It was attended by 25 people. The authors revealed the essence of using the method. It was revealed that the "Convenience" designer is convenient in the educational process when studying many subjects. This educational resource and its technological components meet modern ICT requirements.

*Key words:* ICT, learning model, cognitive independence, educational resource designer, tool, method, inverted class.

**Введение.** В настоящее время в результате социально-экономических преобразований, связанных с глобальными переменами, происходят существенные изменения в образовании. Особенно в области информационных технологий стали внедряться совершенно новые разработки учебных конструкторов для применения в педагогической практике.

Исходя из этого, данная тема актуализируется требованиями современного подхода к образовательной деятельности. В частности, проведения уроков в средней общеобразовательной школе. Каждый ученик должен иметь возможность получать новые знания по предметам и использовать их для получения результатов обучения, а также в повседневной жизни. В связи с этим существует проблема развития познавательной самостоятельности в условиях традиционного обучения. Данное



противоречие можно решить, применяя ИКТ позволяющие развивать интерес, познавательную активность в самостоятельном поиске решения поставленных задач перед обучающимися.

**Изложение основного материала статьи.** Нормативно-правовые документы в сфере образования регламентирующие основные требования к образовательным организациям учитывают применение информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» указаны области применения ИКТ в сфере образования: в учебном процессе, в управлении образованием, в обеспечении информационной открытости системы образования. В указанном документе отмечены две статьи об использовании объектов и систем, созданных с использованием ИКТ: статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»; статья 18 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы» [2].

На дискуссионной площадке, посвященной теме «Цифра в образовании эпохи постпандемии» ректор Северо-Восточного Федерального Университета им. М.К. Аммосова, А.Н. Николаев отмечал: «целью цифровой трансформации является повышение качества доступности и индивидуализации образования за счет активного внедрения современных образовательных и цифровых технологий» [3].

Также, современная школьная программа в России построена на развитии универсальных учебных действий. К основным функциям УУД относят: предоставление ученику возможности самостоятельно получать новые знания по предметам, ставить учебные цели, находить средства для их достижения, а также контролировать и оценивать свои результаты; создание условий для гармоничного и всестороннего развития личности, помогают школьникам в дальнейшей самореализации, формируют способность и готовность к постоянному обучению, устраняют препятствия для самообразования и успешного освоения новых знаний во взрослой жизни.

Познавательная самостоятельность входит в рамки развития универсальных учебных действий по ФГОС нового поколения [1].

Для развития познавательной самостоятельности современных школьников мы предлагаем применение ИКТ в виде конструктора образовательных ресурсов «Удоба», который может повысить эффективность освоения и закрепления пройденных тем. Выполнение заданий и применение инструментов этого ресурса способствуют реализации метода обучения «Перевернутый класс».

Перевернутый класс представляет собой обучающую стратегию и тип смешанного обучения, который в условиях ФГОС нового поколения успешно развивается, изменяет традиционную среду обучения, предоставляя обучающий теоретический материал вне класса.

В «Перевернутом классе» изучение теоретического материала и выполнение домашнего задания по нему меняются местами. Обучающиеся учатся смотреть онлайн-лекции, сотрудничать в онлайн-новых дискуссиях или проводить исследование дома, а также работать над индивидуальными и групповыми проектами [4].

«Перевернутое» обучение удовлетворяет такие типы УУД, как:

1. Личностные. Предполагают, что ученик может самостоятельно осознать цели обучения и ответственно относиться к своим действиям, которые должны привести к ценностному результату и моральному выбору. Благодаря определению ценностно-смысловой ориентации ученик достигает социальной адаптации, что помогает оценить собственные возможности в обществе.

2. Регулятивные. Это действия, с помощью, которых можно реализовывать осуществление процесса получения самих знаний и обновление практических навыков.

3. Познавательные. Среди данных действий можно наблюдать такие, как разработка задач обучения; составление плана действий; поисковая деятельность, связанная с различными источниками информации; освоение получаемых знаний, через понимание смысла, т.е. без заучивания и зубрежки; систематизация приобретенных знаний.

4. Коммуникативные. Здесь рассматриваются разнообразные действия, помогающие ученику взаимодействовать со сверстниками и людьми разных социальных слоев, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Данный метод апробирован среди обучающихся 9 класса в составе 25 человек. В «перевернутой» модели урока обучающиеся осваивают материал без помощи учителя. С помощью современного конструктора образовательных ресурсов девятиклассники добиваются реализации обучения в своем индивидуальном ритме. По ходу изучения сути конструктора ученики набирают собственный опыт, умения анализировать учебный материал, начинают активно применять элементы конструктора для выполнения поставленных перед ними учебных задач. Даже название «Удоба» говорит само за себя – подстраивание под удобный для ученика уровень овладения алгоритмом использования конструктора при выполнении поставленных целей. Роль учителя сводится к тому, чтобы мотивировать, наставлять, направлять обучающихся к успешному развитию умений и навыков.

Модель обучения перевернутого класса своими преимуществами может конкурировать с традиционными. Во-первых, выполнение домашних заданий превращается в увлекательный процесс открытия новых перспектив информационно-коммуникационных технологий, поэтому это повышает эффективность закрепления изучаемого материала. Во-вторых, теоретический материал, которые ученики изучают дома – обычно короткий, что легче ими воспринимается. Таким образом, эта модель обеспечивает гибкость обучения по времени; открытость общения системы «учитель-ученик»; возможность многообразного использования лекционного материала; повторения того, что вызвало затруднения у обучающихся и ответственное отношение к ожидаемому результату.

Недостатки перевернутого класса могут помочь выявить пробелы в обучении: если кто-то не выполнил задание или выполнил частично, соответственно, есть пробелы в освоении определенных тем касаемых алгоритма решения конструктора; продолжительное выполнение самостоятельной подготовительной работы обучающихся, говорит о том, что у ребят это вызывает затруднения.

Кажущаяся простота представленной модели обучения, в которой обучающиеся в домашних условиях только просматривают заданные материалы, а на уроке вместе с одноклассниками проводят его разбор показала достаточную эффективность с дидактической точки зрения.

У этого метода существует много форм. Наиболее распространенными являются: стандартный; дискуссионно-ориентированный; демонстрационно-ориентированный; групповой; виртуальный; перевернутый учитель. Перевернутый класс может варьировать стили обучения, информационные ресурсы и способы взаимодействия между обучающимися.

В стандартном перевернутом классе деятельность во время урока и домашнее задание меняются местами в результате этого учитель высвобождает дополнительное время для закрепления пройденной темы. Данная форма стала наиболее подходящей для проведения нашей экспериментально-опытной работы. Дискуссионно-ориентированный перевернутый класс – лекции и методический материал урока обучающиеся изучают дома самостоятельно, а на уроке обсуждают и реализуют проектную деятельность. Демонстрационно-ориентированный перевернутый класс – учитель заранее записывает материал видео-лекций для самостоятельного рассмотрения обучающимся в целях лучшего запоминания и повторения

темы. Эта форма подходит для точных наук – например, математики, физики или химии. Групповой перевернутый класс – в роли учителя могут выступить обучающиеся в результате групповой работы по изучению новой темы. Данная форма позволяет школьникам учиться друг у друга. Виртуальный перевернутый класс – уже знакомый нам стандартный пример проведения дистанционного обучения. Перевернутый учитель – в роли учителя выступают обучающиеся, а обучающимся учитель, что способствует решению учебной проблемы самими школьниками.

Современные информационно-коммуникационные технологии в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина понимаются, как совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами; это также совокупность действий и формальных процедур, участие в которых принимают люди, вычислительные машины и данные (информация) об объектах или процессах; обработка и представление таких данных в определенной форме и является целью реализации конкретных ИКТ; этот термин характеризует особенности применения ИКТ в учебном процессе [5].

Разработка образовательного конструктора «Удоба», стала необходимостью в апреле 2020 года, в период активного использования дистанционного обучения. Его основателем выступил интернет-центр Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ). Данный ресурс был размещен в глобальной сети, как бесплатный продукт, что позволило нам полноценно изучить его возможности для использования в целях повышения познавательной самостоятельности школьников. Удоба является многофункциональным конструктором, который содержит практически все для интерактивного обучения. Основной перечень возможностей конструктора: множество интерактивных обучающих игр; различные виды тестовых заданий; интерактивные книги; запись и вставка аудио; диктанты; виртуальный тур; дополненная реальность; проверка произношения слов с помощью звукозаписи; презентации с возможностью вставить все перечисленные возможности.

Для определения уровня познавательной самостоятельности школьников мы использовали педагогический мониторинг и провели опрос в начале и в конце эксперимента. Это позволило нам составить сравнительный анализ, краткое описание которого представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ динамики развития познавательной самостоятельности школьников**

<b>В начале опытно-экспериментальной работы</b>	<b>В конце опытно-экспериментальной работы</b>
Обучающимся привычнее следовать традиционной форме обучения. Среди средств обучения выделяют учебные и дидактические материалы. 60% учеников на уроке предпочитают обучаться под контролем учителя в рамках соответствующего учебника по предмету. Настрой к учебному процессу по типу «надо-выполнено, не надо-нет».	У обучающихся наблюдается проявление инициативности, потребности осуществления нового действия с целью получения нового знания через познавательную деятельность. 100% школьников активно изучают материал без помощи учителя. И 88% стремятся обрести новые навыки по предмету. Отмечается оживление, радость, воодушевление обучающихся от возможностей собственных результатов.

В результате применения информационно-коммуникативных технологий, нами выявлено, что оно несет в себе огромный мотивационный потенциал для изучения девятиклассниками нового материала и показало, что способствует развитию познавательного интереса у большинства обучающихся (88%).

**Выводы.** Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время процесс образования опирается на современные информационно-коммуникационные технологии, сочетание их с новыми моделями обучения для более эффективного повышения уровня познавательной самостоятельности обучающихся. Поэтому учителю необходимо шагать в ногу со временем, так как чтобы учить необходимо развиваться самому, использовать все сильные стороны ИКТ в обучении. Как сказал Джон Дьюи: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у наших детей завтра». Развитие познавательной самостоятельности обучающихся и умения работать с информационно-коммуникационными технологиями будут полезны школьникам, а также станут одними из основных инструментов, которые они будут использовать не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

**Литература:**

1. Универсальные учебные действия по ФГОС: виды, функции, характеристики. – <https://school.kontur.ru/publications/2398>
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
3. Цифра в образовании эпохи пост пандемии / Университеты и развития геостратегических территорий России: итоговый доклад. – Якутск: издательский дом СВФУ, 2021. – С. 55-58
4. Воронина, М.В. "Перевернутый" класс – инновационная модель обучения / М.В. Воронина // Открытое образование. – 2018. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevornuty-y-klass-innovatsionnaya-model-obucheniya> (дата обращения: 06.02.2023)
5. Янченко, В.Д. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / В.Д. Янченко. – М.: Русский язык. Курсь, 2018. – 496 с.

## УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);  
 студент Кемпи Ксения Дмитриевна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

### ПРИМЕНЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР-ТРЕНАЖЁРОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ЛЕЧЕБНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Аннотация.* Развивающие игры-тренажеры получили широкое распространение среди специалистов: педагогов образовательных учреждений, логопедов, психологов, дефектологов. Игры-тренажеры способствуют организации комплексной деятельности обучающихся, включающей элементы игровой, коммуникативной, познавательной и творческой деятельности. Они предоставляют хорошие возможности для развития фантазии и связанной речи обучающихся. Для успешного внедрения в образовательную практику требуется функциональная разработанность конструкций тренажеров и их полноценное методическое сопровождение. Это подтвердили представленные в статье результаты исследования по теме: «Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажеров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений Республики Карелия», проведенного в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих учёную степень, финансируемой Правительством Республики Карелия. Описанные в статье развивающие игры-тренажеры: «кантеле-сортер», «кантеле-конструктор» и «кантеле-геоконт» предназначены для использования в образовательной практике при работе с обучающимися дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* развивающая игра-тренажер, оригинальная конструкция, дошкольные образовательные учреждения, лечебно-профилактические учреждения, методические рекомендации, «кантеле-сортер», «кантеле-конструктор», «кантеле-геоконт».

*Annotation.* Developing simulator games are widely used among specialists: teachers of educational institutions, speech therapists, psychologists, speech pathologists. Simulator games contribute to the organization of the complex activities of students, including elements of gaming, communicative, cognitive and creative activities. They provide good opportunities for the development of imagination and connected speech of students. For successful implementation in educational practice, functional development of simulator designs and their full methodological support are required. This was confirmed by the results of a study presented in the article on the topic: "Development of original sets of educational games-simulators made of wood for educational and medical institutions of the Republic of Karelia", conducted as part of the implementation of the R&D Support Program for students, graduate students and persons with a scientific degree, funded by the Government Republic of Karelia. The educational games-simulators described in the article: «kantele-sorter», «kantele-constructor» and «kantele-geocont» are intended for use in educational practice when working with preschool students.

*Key words:* educational game simulator, original design, preschool educational institutions, medical institutions, guidelines, «kantele-sorter», «kantele-constructor», «kantele-geocont».

**Введение.** В настоящее время в работе специалистов, занимающихся с обучающимися дошкольного возраста, а также с детьми с ограниченными возможностями здоровья, большое внимание уделяется дидактическим играм, представленным в материальной (вещественной) форме. Это позволяет развивать у обучающихся сенсорику, мелкую моторику, творческие способности и др. Материальными объектами в данном случае могут выступать учебные макеты, модели, тренажеры, специальное оборудование.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В ходе игры осуществляется всестороннее развитие обучающегося: развиваются духовные и физические силы ребёнка, его внимание, память, воображение, креативные навыки и многое другое.

Анализ исследований учёных в области дошкольной педагогики показал, что наиболее востребованными развивающими играми для дошкольников являются игры Б.П. Никитина, В.В. Воскобовича, М. Монтессори и др. [1, 2]. Данные игры производятся массово, но, к сожалению, не все дошкольные и лечебно-профилактические учреждения могут их приобрести в требуемом количестве.

В отдельный вид выделяются развивающие игры-тренажеры, которые способствуют развитию таких высших психических функций как мышление, межполушарное взаимодействие отделов головного мозга; развитию зрительного и пространственного восприятия, праксиса.

В рамках грантов Главы Республики Карелия коллективом преподавателей и студентов Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета был подготовлен проект на тему: «Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажеров из древесины для образовательных и лечебно-профилактических учреждений Республики Карелия».

Основная идея проекта состоит в компенсации недостатка развивающих игр-тренажеров и их методического сопровождения в образовательных и лечебно-профилактических учреждениях (в том числе, за счёт внедрения в образовательную практику оригинальных конструкций игр-тренажеров).

**Изложение основного материала статьи.** С целью выявления актуальных проблем, которые должны решать развивающие игры-тренажеры, их востребованности в учреждениях, а также направленности и наполнения методической сопровождающей документацией, нами был разработан опросник, который включал следующие вопросы:

1. Используете ли Вы в своей работе развивающие игры-тренажеры? Если да, то укажите, какие?
2. Достаточно ли у Вас компетенций для работы с обучающимися с использованием развивающих игр-тренажеров?
3. Достаточно ли количество развивающих игр-тренажеров в Вашем учреждении?
4. Каких развивающих дидактических средств обучения Вам не хватает для осуществления продуктивной работы с обучающимися?

5. Какой материал для изготовления развивающих игр-тренажеров является для Вас предпочтительным?

6. Есть ли необходимость в методическом сопровождении (памятки, методические рекомендации) по использованию развивающих игр-тренажеров?

7. Ваши идеи (предложения) по совершенствованию работы с развивающими играми-тренажерами.

Опрос был проведен среди специалистов-педагогов детских садов №№ 88, 117, 114, 102, 99, 71, 54, 21, 34, 25, 1 г. Петрозаводска, детского сада Ведлозерского района, МКДОУ детский сад №29 «Гномик» г. Олонца, реабилитационного

центра при детской городской больнице г. Петрозаводска и других образовательных и лечебно-профилактических учреждений.

Общее количество респондентов – 128 человек. Большинство опрошиваемых (102 чел.) составили воспитатели детских садов. Также в опросе приняли участие логопеды (7), психологи (7), дефектологи (6), медицинские психологи (3), заместитель заведующего ДООУ, инструктор по физической культуре, тьютор. У 40% респондентов стаж работы не достигает 10 лет, у 28% стаж составил от 10 до 20 лет, а у 32% – свыше 20 лет.

Наиболее распространёнными развивающими играми-тренажёрами, которые используют в своей практике респонденты, являются сортеры, геоборды, бизборды и доски Сегена. Менее активно используются нейродоски, шнуровки, кубики Никитиных, балансиры и др. (вопрос 1).

107 из 128 респондентов указали, что им хватает компетенций для работы с развивающими играми-тренажёрами (вопрос 2). 64% опрошенных указали на недостаток развивающих игр-тренажёров в учреждении или желание иметь большее их количество (вопрос 3). 24% респондентов назвали необходимыми тренажёрами для работы – геоборды, 22% – доски Сегена, 21% – сортеры, 19% – бизборды (вопрос 4).

Большинство респондентов в качестве материала для тренажёра указали древесину. Также опрошиваемыми были представлены такие материалы как ткань, пластмасса, бумага, картон (вопрос 5). 80,5% педагогов ответили, что существует необходимость в методическом сопровождении развивающих игр-тренажёров (вопрос 6).

33 специалиста из 128 опрошенных высказали предложения-рекомендации по совершенствованию работы с развивающими играми-тренажёрами (вопрос 7). Это необходимость в проведении мастер-классов по эффективному использованию тренажёров; важность аспекта многофункциональности игры; разные варианты исполнения – настольные, напольные, настенные и др.; применение яркого цвета и оригинального контура для тренажёра; использование лёгкого и экологичного материала для конструкции тренажёров; проектирование игр-тренажёров спортивной направленности, развивающих игр для не ходящих детей; разработки видео-материалов по использованию игр-тренажёров, методических пособий рекомендаций по их эффективному применению в образовательной практике и многое другое.

После анализа полученных статистических данных о необходимости и требованиях к играм-тренажёрам в образовательных и лечебно-профилактических учреждениях была выявлена направленность и функционал тренажёров, а также примерное содержание инструкций-рекомендаций по их эффективному использованию.

По итогам проведённого опроса студенты кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» спроектировали и изготовили опытно-экспериментальные образцы оригинальных игр-тренажёров из древесины для дошкольных образовательных и лечебно-профилактических учреждений: «кантеле-сортер», «кантеле-конструктор» и «кантеле-геоконт». В качестве контура для тренажёров выбран шаблон действительных размеров инструмента Кантеле. Оригинальный подход в создании тренажёров выражается в этно-компоненте: кантеле является национальным карельским музыкальным инструментом.

Игра-тренажёр вида «Кантеле-сортер» обладает большим развивающим потенциалом, особенно в работе с детьми, имеющими заболевания центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Она способствует развитию умений сравнивать, анализировать, сортировать вкладыши, выстраивать связи со своими визуальными представлениями, тренировать мелкую моторику и координацию [3, 4].

Возрастная группа для занятий с тренажёром: младший дошкольный возраст (3-4 года). Варианты упражнений зависят от возраста детей. Если говорить о раннем дошкольном возрасте – до трёх лет, то ребёнку можно показать, как вкладывать формы-вкладыши, затем предоставить ему возможность сделать это самостоятельно.

Далее, от 4 лет и старше, можно подключать межполушарное развитие – работу двумя руками: одной рукой устанавливать вкладыши в ячейки-формы в основание тренажёра, другой – ставить колки. Колки разные по высоте. Также можно выделять фигуры только по цвету («возьми жёлтую фигуру и установи её в нужную прорезь») или по форме («установи овал в нужное место»). У ребёнка развиваются зрительное и слуховое внимание, восприятие, процессы мышления. Также тренажёр позволяет изучать счёт до 5.

Уникальность работы с разработанным кантеле-сортером заключается в том, что, уже начиная с младшего возраста, детей можно знакомить с карельским народным музыкальным инструментом кантеле. Педагог делает акцент на необычном контуре, предложит ребёнку провести пальчиком, сравнить с другим сортером. Работающий с детьми специалист сделает акцент на том, что именно такую форму и размеры имеет музыкальный инструмент и включит мелодию звучания кантеле.

Следующая игра-тренажёр «Кантеле – конструктор». Возрастная группа: средний дошкольный возраст (4-5 лет). Задачи, решаемые тренажёром:

- изучить составные части карельского народного музыкального инструмента;
- развивать мелкую моторику;
- закреплять представления о цвете и оттенках;
- развивать конструкторское мышление, логику, речь, память.

Игра-тренажёр состоит из отдельных частей, представляющих собой детали музыкального инструмента Кантеле: корпуса, верхней и нижней дек, струнодержателя, пальца, колков и струн. Сборка деталей в единый узел производится без использования клея. «Кантеле-конструктор» сборно-разборной конструкции, что делает его использование многократным.

Оригинальность данного тренажёра в возможности проводить экспериментальную работу по подбору материалов для струн. Вместо обычных резинок использовать силиконовые резинки, проволоку, леску, витую верёвку, другой подходящий материал.

Третья разработанная и изготовленная развивающая игра-тренажёр: «Кантеле – геоконт». Возрастная группа: старший дошкольный возраст (5-6 лет). Задачи, решаемые при помощи данного тренажёра:

- развивать мелкую моторику;
- развивать и закреплять знания о цвете и оттенках;
- расширять знания о карельском народном музыкальном инструменте;
- развивать пространственное воображение, мышление, речь.

Оригинальность конструктивного решения заключается в размещении на основании тренажёра сразу трёх геоконтов, которые позволяют работать детям над дизайном музыкального инструмента. Геоконт в центре: разрабатывать форму звукового отверстия, геоконт в левой части: форму струнодержателя. Входящие в комплект тренажёра канцелярские резинки позволяют сделать имитацию контура и узоров. Также можно с помощью резинок имитировать струны [4].

Рассмотренные образцы прошли успешную апробацию на базе МДОУ №№ 88, 117 г. Петрозаводска, реабилитационного центра при Детской городской больнице г. Петрозаводска, а также в кабинетах самозанятых практикующих логопедов и дефектологов.

Окончательный вариант конструкций развивающих игр-тренажёров изготавливался в материале с учётом пожеланий и рекомендаций специалистов-практиков.

**Выводы.** По результатам проведённого исследования было выявлено, что требуются тренажёры, которые будут развивать не только кругозор детей, но также и высшие психические функции, сенсорнику, познавательный интерес и любознательность, творческие способности. Конструкция игр-тренажёров должна быть сделана из экологичного и безопасного для обучающихся материала, также быть лёгкой и многофункциональной.

Таким требованиям соответствуют разработанные и представленные в исследовании игры-тренажёры: «кантеле-сортер», «кантеле-конструктор» и «кантеле-геоконт». Подобного рода тренажёры будут являться своеобразной «физкультурой», «фазминкой» для головного мозга обучающихся, тренировкой речи детей, памяти, творческого мышления, воображения и др. Оригинальный контур в виде музыкального инструмента позволит ознакомить и приобщить детей к отдельным сторонам материальной и духовной культуры родного края, формировать патриотические чувства у детей дошкольного возраста.

К играм-тренажёрам разработана методическая сопровождающая документация, которая включает не только задания-упражнения для обучающихся, но и методические рекомендации для педагогов. Разработанные инструкции-рекомендации по каждому из рассмотренных игр-тренажёров включают назначение, описание конструкции тренажёров, серию упражнений для выполнения заданий обучающимися как с помощью педагога, так и самостоятельно.

#### **Литература:**

1. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры»: Методическое пособие / [В.В. Воскобович и др.]; под ред. Л.С. Вакуленко, О.М. Воиновой. – СПб.: КАРО, 2017. – 352 с.
2. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества. Развивающие игры / Б.П. Никитин. – Москва: Самокат, 2017. – 344 с.
3. Сортер – полезная развивающая игрушка для детей. – URL: <https://o-krohe.ru/igrushki/sorter/>. – О КРОХЕ (Дата обращения: 22.03.2023)
4. Талых, А.А. Разработка оригинальных комплектов развивающих игр-тренажёров и специфика их использования в дошкольных образовательных учреждениях / А.А. Талых, К.Д. Кемпи, К.Ю. Терентьев // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сборник научных трудов. – Москва: Перспектива, 2023. – Вып. 7. – С. 449-454

**Педагогика**

**УДК 378**

**старший преподаватель Тамулевич Светлана Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

### **КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА**

*Аннотация.* В статье раскрывается специфика и актуальность включения коллективных проектов в образовательный процесс подготовки бакалавров дизайна на основе практикуемой модели обучения. Исследование ориентировано на формирование методик компетентно-ориентированной подготовки в области дизайн-образования. Разработанная модель формирования навыков профессионального дизайн-проектирования реализуется в Тихоокеанском государственном университете, в Высшей школе дизайна и искусств. Исследованию опирается на государственные образовательные и профессиональные стандарты, на теории проектной деятельности, разработанные в педагогике и дизайне. Рассматриваемая модель применения инновационных методов проектного обучения основана на кооперации разноплановых образовательных модулей профессионального цикла и направлена на приобретение опыта в коллективном проектировании сложных объектов (систем) графического дизайна. Коллективный проект выступает в роли контейнера для решения дидактических задач. Практика коллективного дизайн-проектирования рассматривается как необходимое условие качественной профессиональной подготовки дизайнеров, ориентированной на современные требования рынка труда. Модель включения длительных коллективных профессиональных дизайн-проектов, реализуемых несколькими образовательными модулями, направлена на активизацию получения профессиональных и надпрофессиональных компетенций, на повышение конкурентоспособности бакалавров дизайна.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, обучение графическому дизайну, компетентность, метод проектов, коллективные проекты, проектная деятельность, дизайн-проектирование, этапы проектирования, межпредметные связи.

*Annotation.* The article reveals the specificity and relevance of collective projects in the education of bachelors of design. The study focuses on the formation of teaching methods of professional competencies in the field of design. The model is implemented at the Pacific State University in the Higher School of Design and Arts. The research is based on state educational and professional standards. The author considers the theories of project activities in pedagogy and design. Cooperation of different educational modules of professional cycle is the basis of the proposed model of innovative methods of project-based learning. The educational model is aimed at gaining experience in collective design of graphic design systems. Collective design serves as a container for solving didactic tasks. We consider the practice of collective design projecting as a necessary condition for quality professional training of designers. The method is focused on the modern requirements of the labor market. The model of inclusion of long-term collective professional design projects in the training of bachelors of design is aimed at intensifying the acquisition of hard skills and soft skills, at increasing the competitiveness of bachelors of design.

*Key words:* higher professional education, graphic design education, collective projects, interdisciplinary communications, project-based learning, project activities, design engineering, design stages, interdisciplinary communications.

**Введение.** Современный образовательный процесс подготовки бакалавров дизайна ориентирован на требования рынка труда, на новые потребности отрасли. Для реализации такого подхода к подготовке выпускников востребовано внедрение новых проблемно-ориентированных моделей обучения, способных актуализировать образовательный процесс, уменьшить разрыв между приобретаемыми компетенциями и реальными условиями производственной деятельности выпускников высшей школы.

Предъявляемые к бакалавру графического дизайна требования профессионального стандарта определяют дизайн объектов и систем визуальной информации, идентификации и коммуникации как основной вид профессиональной деятельности. 6 уровень профессиональной квалификации выделяет проектирование в трудовую функцию графических дизайнеров, включающую подготовку и согласование с заказчиком проектного задания, художественно-техническую разработку дизайн-проектов и авторский надзор за выполнением работ по изготовлению в производстве визуальных объектов. Бакалавр графического дизайна после окончания обучения может претендовать при трудоустройстве на следующие должности, перечисленные в профстандарте: дизайнер печатной продукции, дизайнер упаковки, художник-

дизайнер телеэфира, видеодизайнер и др. Для получения более высокого 7-го уровня профессиональной квалификации при наличии подготовки бакалавра дизайнера требуется владение навыками организации проектной деятельности и руководства проектированием визуальных систем. Рекомендуется практика работы в отрасли графического дизайна не менее 3-х лет. Такие компетенции необходимы ведущему графическому дизайнеру, главному дизайнеру, руководителю дизайн проекта, художественному редактору [6].

Обучение бакалавров графического дизайна в Высшей школе дизайна и искусств Тихоокеанского государственного университета базируется на компетентном подходе, реализуемом Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) 3<sup>++</sup>. Перед педагогической практикой стоит комплекс задач формирования компетентного, подготовленного к современным условиям работы в отрасли конкурентоспособного дизайнера, владеющего широким спектром профессиональных и надпрофессиональных знаний, умений и навыков [7].

**Изложение основного материала статьи.** Для повышения компетентности и конкурентоспособности бакалавров дизайна и для ускорения карьерного роста выпускников нами была разработана и внедрена модель междисциплинарных длительных коллективных дизайн-проектов сложных визуальных продуктов. В производстве визуальных продуктов графического дизайна, как в бурно развивающейся отрасли, постоянно формируются новые виды дизайна и продукта, развиваются и совершенствуются профессиональные технологии дизайн-проектирования. При всем разнообразии современных направлений графического дизайна проектирование остается основным видом профессиональной деятельности.

Учебное проектирование активно применяется в образовательном процессе разных уровней обучения. Метод проектов еще с середины прошлого века заинтересовал исследователей с точки зрения применения в образовании и воспитании. В основу метода заложена «прагматическая педагогика» американского философа Джона Дьюи. Русская педагогическая наука активно развивала и внедряла проектную технологию в начале XX века (С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и А.У. Зеленко). С 30-х годов в Советской России случился перерыв на несколько десятилетий в продвижении в образовательное пространство проектных технологий в связи с запретом на этот метод [3].

В настоящее время метод проектов переживает возрождение и повсеместно применяется во всех системах обучения. Педагогическая наука сформировала несколько подходов к обучению с помощью проектирования. Учебный проект рассматривается как педагогическая технология (И. Чечель), как метод обучения (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин), как условие реализации самостоятельной работы обучающихся (З.Х. Ботамева). Первая в мире классификация проектов в педагогике, предложенная американским профессором Э.У. Коллингом, состояла из четырех видов: проекты игр, экскурсионные, повествовательные и конструктивные.

Одна из предложенных Е.С. Полат базируется на целях проектирования: воплощение идеи во внешнюю форму (изделие) получение положительных эстетических переживаний, получение знаний, навыков, данных. Для классификации учебных проектов Е.С. Полат была разработана типология по следующим признакам: по основному виду деятельности, по предметно-содержательной области, по характеру координации проекта, по характеру контактов, по количеству участников, по продолжительности проекта [6].

Вне зависимости от типа проекта, цели проектной технологии в педагогике едины: формирование у обучающихся познавательных навыков, развитие творческого и критического мышления, развитие способности ориентироваться в информационном пространстве, формирование опыта самостоятельного освоения новых компетенций [5]. Образовательные проекты можно разделить по составу участников на индивидуальные и коллективные, по срокам исполнения – на краткосрочные и длительные, по охвату учебных дисциплин – на моно- и междисциплинарные. Развитие исследований в этом направлении активно продолжается, и появляются различные по своим подходам классификации проектов.

В дизайне и педагогике мы можем говорить об общем подходе к разделению проектирования на этапы. В проектировании выделяют три основных этапа: предпроектный, проектный, защиты и продвижения проекта. Педагог-исследователь Е. В. Опарина предлагает делить проектирование на следующие обобщенные этапы. Первый этап включает планирование, выбор темы проекта и формулирование проблемы, исследование проблемы и др. Иногда их выделяют в отдельные этапы. Второй этап – собственно практическое выполнение проекта. Заключительный этап – это защита проекта и оценка результатов [4].

В практике графического дизайна предпроектный этап включает получение задания на проектирование, анализ проектной ситуации, разработку концепции проекта. Ко второму этапу тоже относится собственно проектирование продукта. Третий этап – сдача проекта заказчику в форме защиты проекта (дизайн-продукта) и подписание акта сдачи проекта заказчику.

В теории дизайна исследование процесса проектирования и проектной деятельности имеет не меньшее значение, чем в педагогике. Но практика проектирования всегда опережала теоретические изыскания. С методологической точки зрения дизайн определяется как вид проектной деятельности и является системно организованным явлением [2].

Теоретик архитектуры и дизайна В.Л. Глазьев выделяет два аспекта теории дизайна. Первый – изучение способов, которыми реализуются дизайнером собственные результаты дизайна, и второй – объективное исследование процесса проектирования. Дизайн определяется им как форма организованности (служба) художественно-проектной деятельности, производящая потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления. В.Л. Глазьев выделял собственно проектную дизайнерскую деятельность «как целостный элемент социального механизма», организационную форму существования деятельности (отраслевые формы) и выделяет образование как воспроизводство организованной профессиональной деятельности [1].

Сложившаяся практика обучения профессиональным компетенциям в области художественного проектирования использует педагогический метод проектов как наиболее подходящий для освоения основного вида деятельности дизайнеров – профессионального дизайн-проектирования. В образовательной практике подготовки бакалавров дизайна проектная деятельность является ведущей для дисциплин профессионального и общепрофессионального цикла. Эти образовательные модули формируют учебные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональные компетенции (ПК) и в своей практической части состоят из учебных дизайн-проектов.

Анализ программ учебных дисциплин профессионального цикла в подготовке бакалавров дизайна выявил явный перекос в сторону индивидуальной проектной деятельности. Анализ действующей учебной программы дисциплины «Проектирование» показал, что ее практическая часть нацелена на формирование индивидуальной проектной деятельности дизайнера. Это связано со сложившейся в отрасли практикой. Индивидуальный творческий процесс проектирования типичен в графическом дизайне. Плакат, упаковку, рекламное объявление, коммерческую иллюстрацию графический дизайнер разрабатывает самостоятельно, коммуницируя с заказчиками, с PR специалистами и с исполнителями на производстве. Такой традиционный подход характерен для давно сложившихся одиночных продуктов визуальной информации, идентификации и коммуникации.

В проектировании сложных визуальных систем, таких как фирменный стиль, многостраничные издания, комплексная рекламная полиграфия и наружная реклама, видео- и анимационная реклама, визуальные концепты компьютерных игр, давно практикуется работа коллективов дизайнеров: дизайн-бюро, дизайн-отделов, дизайн-лабораторий. Здесь коллективное дизайн-проектирование выступает важной профессиональной компетенцией, без которой производство сложных и требующих больших временных затрат графических систем становится неконкурентоспособным. Компетенции, связанные с коллективным проектированием дизайн-продукта, сегодня актуальны в отрасли.

Среди множества сложных графических продуктов (систем) нами были отобраны несколько сложных визуальных объектов, проектирование которых в отрасли осуществляет творческий коллектив дизайнеров. Такими современными комплексными дизайн-продуктами являются концепт-арты компьютерных игр, видео- и анимационные рекламные ролики, графическое рекламное сопровождение и оформление мероприятий. Для реализации поставленной задачи активизации и интенсификации практики профессиональной подготовки бакалавров графического дизайна в области коллективного проектирования нами была применена модель поэтапного последовательного проектирования дизайн-продукта на разных модулях обучения профессионального цикла: учебная творческая практика, дисциплина «Основы производственного мастерства», дисциплина «Проектирование» и внеучебная деятельность в Арт-лаборатории университета.

Рассмотрим распределение этапов проектирования между дисциплинами в реализуемой модели междисциплинарного коллективного проекта дизайн-продукта (системы) «Концепт-арта компьютерной игры». Первый этап – предпроектный. Инициативной группой студентов проводится мониторинг грантов, конкурсов и фестивалей для продвижения будущего дизайн-продукта, определяются точные сроки подачи проекта на конкурс, конкурсные требования и параметры. Этот предпроектный этап проходит в рамках внеучебной деятельности в Арт-лаборатории креативных технологий университета, и мы можем назвать его подготовительным. Далее во время летней учебной творческой практики студенты на основе конкурсных требований выбирают направление графического дизайна и продукт для проектирования, мониторят и изучают модные тенденции в дизайне, аналоги и прототипы, готовят техническое задание с учетом целевой аудитории и конкурсных требований. Следующий – поиск и выбор концепции продукта, так же реализуемый в рамках практики. Разрабатывается история, сюжет, сценарий, черновая визуализация концепта. Работа над идеей ведется в малых группах. Эти группы студенты формируют самостоятельно, ориентируясь на создание дружной творческой атмосферы. Идея выбирается коллективно голосованием на питчинге (конкурсе-защите) концепций.

Остальные стадии предпроектного этапа проходят в рамках дисциплины осеннего семестра «Основы производственного мастерства». В программу модуля включены: мониторинг состава творческих групп в производстве продукта в отрасли, подбор инструментария и технологий, формирование команды, формирование проектной группы, распределение производственных обязанностей в проектной группе, выдвижение лидеров и исполнителей в группах, планирование этапов проектирования производства и технических условий реализации проекта. В коллективном проекте «Концепт-арт» компьютерной игры команда проектировщиков состоит из арт-директора, дизайнеров и аниматоров персонажей, дизайнеров локаций, дизайнеров и аниматоров интерфейсов, дизайнеров пробов, дизайнеров-полиграфистов и формируется по творческим интересам. Руководители выбираются студентами методом голосования. Работа над проектом в рамках модуля заканчивается формированием индивидуальных заданий в соответствии с выбранными должностями и производственными обязанностями.

В следующем весеннем семестре студенты третьего курса продолжают работу над коллективным междисциплинарным проектом в рамках дисциплины «Проектирование». Проектный этап состоит из разработки деталей коллективного проекта в соответствии со сформированными заданиями, обязанностями и должностями, проектирования и сборки артбука, сверки и корректировка промежуточной готовности деталей продукта и сборки в сроки, заложенные в учебно-производственных планах. На этом этапе к реализации в Арт-лаборатории в рамках внеучебной деятельности к проекту подключаются активные студенты других групп и курсов, желающих принять участие в создании продукта. Участники творческой группы выступают в роли наставников и руководителей их работ. Так, каждый участник основного состава творческой группы может попробовать себя в роли руководителя небольшого дизайнерского коллектива, решающего частные задачи коллективного проекта. А студенты младших курсов приобретают опыт работы дизайнера исполнителя.

Последний этап включает в себя публичное представление проекта и подготовка его к конкурсу. Эта работа ведется на внеурочных занятиях инициативными участниками творческой группы. Проект представляется в университете в социальных сетях. Поиск площадок продвижения творческого продукта мониторинг инициативная группы активных студентов во внеучебное время в Арт-лаборатории.

Роль преподавателя в предложенной модели – это наставник, равноправный участник творческой группы, требовательный заказчик.

Реализация коллективного дизайн-проекта требует большого количества учебных часов и длительного времени производства. Учебная модель длительного междисциплинарного коллективного проектирования реализуется в течении года группой студентов, оканчивающих второй курс и далее обучающихся на третьем. Формирование идеи продукта и проект визуального концепта разрабатываются на летней творческой практике после второго курса обучения. Далее в осеннем семестре на третьем курсе обучения к проекту подключается дисциплина «Основы производственного мастерства». На учебных занятиях модуля создается творческая группа, распределяются обязанности и изучаются производственные условия, необходимые для реализации идеи. На этом этапе формируется команда и обязанности каждого в дизайн-группе. определяются и осваиваются выбранные инструменты и технологии, с помощью которых будет реализовываться проект. Арт лаборатория подключается как дополнительная площадка освоения технологий и инструментария.

Коллективная работа над проектом продолжается в следующем весеннем семестре на занятиях по "Проектированию". Этот этап включает собственно проектирование и сборку продукта. В Арт-лаборатории к коллективному проекту подключаются и заинтересованные студенты других курсов. На этом этапе влиться в проект может каждый студент, заинтересованный в "прокачивании" своих компетенций в области дизайна и производственных коммуникаций. Последний этап – представление и продвижение продукта на конкурсах и фестивалях – проходит в Арт-лаборатории как самостоятельная деятельность активных участников проекта.

**Выводы.** Предлагаемая система включения коллективных проектов опирается на реалии учебного плана подготовки бакалавров дизайна, на практикуемые методы и приемы в смоделированных учебно-производственных условиях. Такой подход к реализации модели учебного коллективного проектирования позволяет обучающимся получить широкий комплекс профессиональных компетенций. Участниками коллективного проекта осваиваются навыки профессионального взаимодействия, приобретает опыт коллективного дизайн-проектирования и организации процесса производства визуальных продуктов (систем) графического дизайна, требующих длительного времени, больших трудозатрат и сложных технических ресурсов. Результативность образовательного процесса фиксируется в степени готовности продукта и в качественных его характеристиках, демонстрируемых в продвижении на студенческих фестивалях и выставках разного уровня, в откликах в социальных сетях. Качество дизайн продукта рассматривается нами как показатель

профкомпетентности и готовности к будущей профессиональной деятельности в дизайн-группах на производстве. В процессе производства коллективного дизайн-продукта формируются не только профессиональные, но и надпрофессиональные компетенции, необходимые для выполнения профессиональных задач, включающие коммуникативные и управленческие навыки, навыки самоуправления (self-менеджмент) и эффективного мышления.

Коллективное проектирование сложных визуальных систем (дизайн-продуктов) рассматривается как необходимое условие формирования профессиональной и надпрофессиональной компетентности – hard skills и soft skills навыков графических дизайнеров. Внедрение метода коллективного проектирования в образовательный процесс активизирует и интенсифицирует подготовку дизайнеров, развивает, углубляет и расширяет компетентность выпускников, повышает конкурентоспособность при трудоустройстве. Практикуемая модель включения коллективных проектов в подготовку бакалавров дизайна способствует уменьшению разрыва между сложившейся практикой подготовки бакалавров графического дизайна и требованиями рынка труда.

#### Литература:

1. Глазычев, В.Л. Дизайн как он есть / В.Л. Глазычев. – 2-е изд., доп. – Москва: Европа, 2006. – 319 с.
2. Корчиков, П.С. От теории дизайна к методологии проектирования графического дизайна / П.С. Корчиков, М.Н. Марченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 40 (278). – С. 38-41. – URL: <https://moluch.ru/archive/278/62763/> (дата обращения: 24.05.2023)
3. Минюк, Ю.Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Ю.Н. Минюк. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 6-8. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6151/> (дата обращения: 04.06.2023)
4. Опарина, Е.В. Опыт использования и значение проектной деятельности в школьном образовании / Е.В. Опарина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-11. – С. 89-97
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
6. Приказ об утверждении профессионального стандарта «Графический дизайнер». Профессиональный стандарт «Графический дизайнер» от 17.01.2017 N 40н. – <http://fgosvo.ru> (дата обращения 30.05.2023). – Режим доступа: свободный.
7. ФГОС 54.03.01 Дизайн. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 N 1015. – <http://fgosvo.ru> (дата обращения 30.05.2023). – Режим доступа: свободный.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Трубина Зоя Игоревна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

### ОБУЧЕНИЕ ИНИЦИАТИВНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Инициативная или, по-другому, активная речь, является наиболее продуктивным видом говорения, и именно она используется в реальных ситуациях общения. Говорящий должен самостоятельно уметь выбрать содержание речи, средства выразительности и языковой материал. Именно с этой проблемой, проблемой постановки успешной коммуникации, чаще всего сталкиваются обучающиеся. Целью исследования является изучение теоретических аспектов обучения школьников инициативному говорению и разработка упражнений, формирующих уровень реализации высказывания на уроках английского языка в 8 классе. Для реализации цели в статье дается характеристика инициативного говорения, выявляются психолого-педагогические основы порождения иноязычного высказывания учащимися в основной школе, выделяются способы формирования мотивационно-побудительной части высказывания и предлагаются упражнения, формирующие позитивное становление умения самостоятельно выражать свои мысли в связи с заданной ситуацией в пределах освоенных языковых средств.

*Ключевые слова:* инициативное говорение, основное общее образование, Spotlight, коммуникация, английский язык, монологическая речь, диалогическая речь.

*Annotation.* Spontaneous speech is the most productive type of speaking, and it is used in real communicative situations. The speaker must independently be able to choose the content of speech, means of expression and language material. Students most often face the problem of setting up successful communication. The aim of the paper is to study the theoretical aspects of teaching students spontaneous speaking and design exercises to develop spontaneous speech in the foreign language classroom in the 8th form. To achieve this goal, the paper characterizes spontaneous speech, identifies the psychological and pedagogical foundations of the foreign-language utterance generation of students at the lower secondary education level, identifies ways of forming the motivational part of speech and offers exercises that gradually form the ability to independently express one's thoughts in connection with a given situation.

*Key words:* spontaneous speech, lower secondary education level, Spotlight, communication, the English language, monologue speech, dialogic speech.

**Введение.** Знание языка, в большей степени, выражается в умении общаться на нем. Следовательно, у учащихся необходимо сформировать коммуникативную компетенцию, умение устного общения, в этом заключается основная цель обучения иностранному языку.

Инициативная или, по-другому, активная речь, является наиболее продуктивным видом говорения, и именно она используется в реальных ситуациях общения. Обучение такому виду речи предполагает большой вклад в изучении иностранного языка: овладение фонетикой, грамматикой, культурой страны изучаемого языка, особенностями произношения. Успешная коммуникация возможна лишь при совокупности всех этих факторов. Говорящий должен самостоятельно уметь выбрать содержание речи, средства выразительности и языковой материал. Именно с этой проблемой чаще всего сталкиваются обучающиеся.

Целью исследования является изучение теоретических аспектов обучения школьников инициативному говорению и разработка упражнений, формирующих уровень реализации высказывания на уроках английского языка в 8 классе.

**Изложение основного материала статьи.** Говорение можно охарактеризовать, как самый сложный вид речевой деятельности, так как задействуются сложные мыслительные процессы, речевой слух, внимание, память и прогнозирование



[9]. Говорение, будучи основным средством общения, является выражением мыслей с целью решения задач общения. Оно требует обязательного обучения в рамках учебных заведений.

Различают несколько видов говорения: инициативное (активное) говорение (или инициативная речь); реактивная (ответная) речь; имитативная речь; автоматическое говорение и репродуктивная (стохастическая, ассоциативная) речь [1].

Устная речь является первичной в работе с иностранным языком, потому что умения писать и читать зависят от умения говорить. Основной целью обучения говорению является овладение его инициативной формой [12].

Говорение на иностранном языке является сложным умением, которое отличается активностью, эвристичностью, самостоятельностью, целенаправленностью, мотивированностью учащегося, его связью с мышлением.

Для осуществления инициативного говорения необходимо выполнение определенных условий, выделенных Е.И. Пассовым:

- наличие речевой ситуации, являющейся стимулом к говорению;
- наличие знаний о компонентах речи, ее объеме;
- наличие знаний о том, что может вызвать и поддержать мысль собеседника;
- отношение самого говорящего к предмету речи, которое зависит от предыдущего опыта, взглядов, чувств, мотивов;
- наличие цели и умение применять средства выражения своих мыслей [11].

Каждый из видов говорения (монолог, диалог, полилог) способствует развитию инициативной речи. Диалогическая речь, как процесс совместного создания коммуникации, не может быть спланирована, собеседнику нужно мгновенно и спонтанно реагировать на слова другой стороны. Помимо этого, изначально диалог требует инициативы, иначе разговор просто не может быть начат. Монологическая речь также требует инициативности от говорящего, умения логично, лаконично и последовательно выразить свои мысли.

Психолого-педагогические основы порождения иноязычного высказывания учащимися в основной школе. Говорение – сложный психологический процесс, с помощью которого мысли выражаются в устной форме, и его можно разделить на четыре фазы: побудительно-мотивационная фаза; аналитико-синтетическая фаза; исполнительная фаза, которая представляет собой интонационное и звуковое оформление мысли; контролирующая фаза [13].

Процесс обучения иноязычному говорению должен быть построен как процесс устно-речевого общения. Такому общению всегда нужна речевая ситуация или, по-другому, дефицит информации, получившийся в процессе общения [3].

Обучение языку является управляемым процессом, и отличия между реальной речью и учебной заключаются в том, что мотивы, цели, содержание учебной задаются искусственно. Так, педагогу нужно задать тему таким образом, чтобы ученики были в ней заинтересованы, чтобы они хотели вести диалог на иностранном языке [10].

Методические основы обучения инициативному говорению на уроках иностранного языка в основной школе. Для эффективного обучения инициативному говорению необходимо учитывать две основные стороны: формирование мотивации для говорения и развитие способностей к независимой реализации речевых актов.

Формирование мотивационно-побудительной части высказывания включает в себя несколько этапов: определение цели высказывания; выбор подходящего стиля речи; выделение ключевых слов и фраз; подбор аргументов, которые могут убедить аудиторию; рассмотрение возможных возражений и их опровержение [7].

Немаловажным фактором в формировании мотивации является ясность и четкость изложения мыслей. Также, стоит обратить внимание на эмоциональную составляющую высказывания [4]. Для эффективной мотивации учеников необходимо использовать четкие и эмоционально окрашенные фразы, которые помогут понять, почему то или иное умение нужно. Одним из примеров может служить обращение к реальным ситуациям, которые могут возникнуть в жизни и потребовать использования определенных языковых знаний. Также можно включить в урок элементы игр, соревнований и других форм повышения мотивации.

Существует множество методов и подходов для формирования мотивационно-побудительной части высказывания на уроке иностранного языка в школе. Некоторые из них включают в себя:

1. Четкое указание цели урока и объяснение ее важности и применимости на практике.
2. Использование вдохновляющих и мотивирующих цитат, которые поддержат положительную атмосферу в классе.
3. Создание интересных и креативных материалов, которые помогут ученикам лучше понимать тему урока и дадут им возможность учиться с удовольствием.
4. Включение в урок игры, соревнования и других формы повышения мотивации.
5. Поддержание открытости и диалога, ведь ученики должны чувствовать свободу выражения своих мыслей и отношений.
6. Обратная связь со стороны учеников позволит выявить недочеты, ошибки, предложения и потребности школьников.
7. Использование визуализации, демонстрирующей реальные ситуации и примеры применения языка в повседневной жизни.
8. Включение учеников в процесс обучения и планирование урока в соответствии с их интересами и потребностями.
9. Практика наставнических отношений. Когда ученики чувствуют, что учитель заботится не только о знаниях, но и о личностном росте – это также мотивирует их к изучению языка.
10. Регулярное проведение тестов и оценок, демонстрирующих прогресс школьника.
11. Создание атмосферы сотрудничества – настрой учеников на работу в команде, обмен мнениями и опытом изучения языка [8].

Упражнения, формирующие уровень реализации высказывания на уроках английского языка в 8 классе. Исследования возрастной психологии подтверждают, что ученики 8 классов проявляют более зрелое мышление. В этом возрасте они становятся более скептическими и стремятся понять причины явлений, вместо безоговорочного принятия информации. В этом возрасте устная и письменная речь стоят на равных позициях, так как ученики уже владеют достаточным языковым материалом [6].

К речевым упражнениям для обучения неподготовленной диалогической речи относятся: составление аргументированных ответов на вопросы; проведение комбинированных диалогов (с репликами и комментариями других учащихся); проведение ролевых игр или викторин; проведение дискуссии или диспута; беседа за круглым столом и др.

К речевым упражнениям для обучения неподготовленной монологической речи относятся: придумывание заголовка и его обоснование; составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное; обоснование собственного суждения или отношения к фактам; определение и обоснование квинтэссенции высказывания; характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т.д.); оценка прослушанного или прочитанного [5].

Мы предлагаем упражнения, формирующие инициативное высказывание, используя в качестве опоры УМК «Spotlight» для 8 класса. Все данные были оформлены в таблицу.

Таблица

**Речевые упражнения для обучения неподготовленной монологической и диалогической речи**

Вид упражнения	Пример упражнения
Составление аргументированных ответов на вопросы.	«What is a charity shop?» Culture corner 2. Use the words: charity, donation, bargains, second-hand, thrift store.
Проведение комбинированных диалогов (с репликами и комментариями других учащихся).	«What is the best way to resolve a conflict?» Across the curriculum. Use the words: frustrated, annoyed, disappointed, resolve the process, blame, accuse, boss someone around, deal with conflict.
Проведение ролевых игр или викторин.	«Interview». Модуль 1с. Use the words: already, yet, tomorrow, these days, just, tonight, while, when.
Проведение дискуссии или диспута.	«Who is the best actor of our time?» Модуль 1d. Use the words: hard-working, talkative, energetic, stubborn, almond-shaped eyes, of average high, shoulder-length hair.
Беседа за круглым столом.	«Круглый стол: кухни мира». Use the words: baked, roast, pickled, boiled, grilled, mashed, fried.
Придумывание заголовка и его обоснование.	«What is the best title for the text?» Модуль 1а, текст «Breaking the ice». Use the words: sociable, sensitive, patient, honest, reliable.
Составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное.	«When can you make such a card?» Модуль 1е. Use the words: congratulate, wish, sympathy, Birthday, marriage, newborn, accident.
Обоснование собственного суждения или отношения к фактам.	«Is cooking a good way to show love?» Модуль 2а. Use the words: nourishing and healthy food, food shaped like animals, look upon, influence.
Определение и обоснование квинтэссенции высказывания.	«What does it mean?» Across the curriculum. Use the words: frustrated, annoyed, disappointed, blame, accuse, hurt.
Характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т.д.).	«What kind of people are the British?» Culture Corner 1. Use the words: greeting, kiss on the cheek, give a hug, small talk.
Оценка прослушанного или прочитанного.	«Do you share author's opinion?» Going green 2. Use the words: paper and plastic bag, natural resources, landfill, environment, reusable bag.

Рассмотрим подробнее предложенные упражнения, формирующие уровень реализации высказывания. Задания «What is a charity shop?» и «What is the best way to resolve a conflict?» направлены на создание диалога между учеником и учителем или диалога между учениками и учителем.

Модуль «Culture Corner 2» подробно рассказывает о благотворительных магазинах, поэтому перед чтением основного текста учитель задает ряд вопросов обучающимся: What is a charity shop? Why do people need such place? In your opinion, what can we buy there? Why? How many people need the help from charity shops? What kind of people are they? Where do charity shops get goods? Ученикам необходимо отвечать на вопросы полно, аргументированно, доказывая свою точку зрения.

В модуле «Across the curriculum» в первом параграфе идет речь о различных межличностных конфликтах. Так, используя упражнение «What is the best way to resolve a conflict?» педагог может создать на занятии полилог, где роль говорящего переходит от одного ученика к другому. Учителю необходимо поддерживать разговор, задавая уточняющие и наводящие вопросы, помогая с ответом.

Благодаря таким упражнениям на обсуждение и аргументацию, ученики будут лучше проявлять себя в различных ситуациях общения, научатся аргументировать свои ответы, вырабатывать свои собственные идеи и предлагать собственные варианты решения проблем.

Задания «Interview», «Who is the best actor of our time?» и «Круглый стол: кухни мира» направлены на развитие коммуникативных способностей, формирование способности к инициативной речи и спонтанности речевого акта.

В Модуле 1с обсуждается тема «Your school life». При выполнении упражнения «Interview» обучающиеся делятся на группы 3-4 человека, каждый из которых получает определенную роль: ученик средней школы в Англии, представитель местной газеты, журнала о спорте и местной российской школы. Они интересуются у ученика, чем он занимается ежедневно, что делает на уроках, до и после них, какие у него эмоции вызывает обучение, что происходило вчера и так далее. Ученик, играющий роль иностранного студента, старается отвечать на заданные ему вопросы.

В Модуле 1d изучаются способы описания внешности и характера человека, где, как пример, приводится описание известной актрисы. Так, упражнение «Who is the best actor of our time?» предлагает обучающимся разделиться на группы, после этого каждой из них необходимо выбрать наиболее успешного и популярного на их взгляд актера современности. Учащимся нужно обосновать свое мнение и попытаться убедить в этом своих оппонентов. В это время педагог следит за выбором учеников и ходом дискуссии, задает различные вопросы, способствующие успешному продолжению коммуникации.

Упражнение «Круглый стол: кухни мира» может стать заключительным занятием в изучении второго параграфа учебника. Школьники заранее, в качестве домашнего задания, готовят презентацию традиционного блюда какой-либо страны. На уроке ученики по очереди представляют свое блюдо, а после они делятся впечатлениями и своими мыслями о том, что их удивило, что понравилось и запомнилось больше всего. Обучающиеся сравнивают культуры питания России и других стран.

Таким образом, подобные ролевые игры, дискуссии способствуют формированию уровня реализации высказывания на уроке английского языка, поскольку они требуют от них не только ответов на заданные вопросы, но и инициативы в выражении своих мыслей и идей.

Следующие задания направлены на развитие неподготовленной монологической речи. Так, выполняя упражнения «What is the best title for the text?», «When can you make such a card?», «Is cooking a good way to show love?», «What does it

mean?», «What kind of people are the British?» и «Do you share the author's opinion?», школьники учатся объяснять свою позицию или позицию автора какого-либо текста или высказывания. Рассмотрим каждое из них более подробно.

Модуль 1a «Breaking the ice» – первый модуль данного учебника, в котором сразу же встречается текст для чтения, так на его основе было создано упражнение «What is the best title for the text?». После прослушивания текста, ученики получают задание придумать наиболее подходящее для данного текста название. При этом необходимо обосновать свой ответ, объяснить, причины такого выбора, что требует дополнительного анализа и логического мышления.

Модуль 1e направлен на развитие умений письменной речи, в нем встречаются различные открытки, приглашения, личные письма. Так, педагог успешно может обучать учащихся инициативной речи, используя ранее прочитанные открытки из учебника. Отвечая на вопрос учителя «When can you make such a card?», обучающемуся необходимо составить ситуацию, опираясь на примеры и на свой опыт. Здесь важно использовать воображение, создавая возможную ситуацию использования подобного материала.

Модуль 2a рассказывает о кулинарии, приготовлении пищи, затрагивая при этом культуру Японии. Так, упражнение «Is cooking a good way to show love?» напрямую связано с текстом, где автор говорит, что японки показывают любовь к своим детям именно через еду, ее приготовление и оформление. После прочтения текста, учитель задает вопрос ученикам, согласны ли они с таким мнением автора и почему. Это упражнение помогает учащимся выразить свое мнение на тему приготовления пищи, а также выявить культурные различия разных стран.

В самом конце модуля «Across curriculum» можно найти цитату Бенджамина Франклина, которая связана с основной темой модуля – конфликтами и их решениями: «Whatever begins in anger ends in shame». Педагог зачитывает данную фразу и задает вопрос «What does it mean?», давая учащимся возможность выразить свою точку зрения. Им необходимо ответить развернуто и полно, используя различные примеры из личного опыта, истории, книг и фильмов. Лишь после этого учащиеся могут сформулировать свою точку зрения и аргументировать ее.

Упражнение «What kind of people are the British?» основано на тексте «Social etiquette in the UK» в модуле «Culture Corner 1». Ученикам необходимо охарактеризовать британцев, опираясь на ранее прослушанный текст. В тексте можно найти лишь некоторые описания привычек людей из Англии, опираясь на которые обучающимся необходимо сделать выводы и рассказать о своем мнении.

Модуль «Going green 2» поднимает вопрос об экологии, а именно о бумажных, пластиковых и тканевых мешках или сумках. Так, после прослушивания и прочтения текста «Paper bag vs plastic bag», учащимся нужно ответить на вопрос «Do you share author's opinion?». При ответе важно использовать не только знания английского языка, но и общие знания, свой опыт и кругозор, так как автор текста приходит к неоднозначному ответу.

**Выводы.** В результате данных упражнений ученики развивают навыки анализа, аргументации и самостоятельного мышления. Кроме того, такая практика помогает развивать у учащихся критическое мышление и обогащает их общекультурный уровень. Предложенные упражнения помогают развивать умения инициативной речи, так как ученики должны высказаться и привести аргументы в пользу своего мнения. Кроме того, они должны уметь выслушивать мнения других и уважительно относиться к ним. В результате, они научатся высказываться перед аудиторией и аргументировать свои мысли.

Итак, для того чтобы развивать инициативное говорение у учеников, необходимо использовать упражнения, которые направлены на формирование уровня реализации высказывания. Регулярное использование таких упражнений поможет формировать навыки инициативного говорения у учеников и повышать качество их коммуникации в различных ситуациях.

#### Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Английский в фокусе / Ю.Э. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – Москва: Просвещение, 2012. – 216 с.
3. Артемьева, О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
4. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности / И.А. Бредихина: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательство Урала, 2018. – 104 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика коммуникации / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез: учебное пособие. – 6-е изд. – Москва: Академия, 2009. – 336 с.
6. Гез, Н.И. Методика обучения иностранному языку в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. – Москва: Высшая школа, 1982. – 372 с.
7. Голованова, И.И. Методика публичного выступления личности / И.И. Голованова: учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 110 с.
8. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева: учебное пособие. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
9. Львова, И.А. Обучение говорению на уроках английского языка в старших классах средней школы / И.А. Львова, М.Л. Ростовая // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 2 (7). – С. 151-153
10. Миролюбов, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А.А. Миролюбов, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – Москва: Просвещение, 1967. – 505 с.
11. Пассов, Е.Н. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
12. Салаватова, Т.Д. Работа над развитием речи: из опыта работы / Т.Д. Салаватова // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 49-52
13. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – 4-е изд. – Москва: Издательство ЛКИ, 2008. – 432 с.

УДК 371.3:81.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Аминат Юрьевна

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

## ЭЛЕМЕНТЫ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье автором обосновывается валидность применения принципов и методов ТРИЗ-педагогике на уроках русского языка для формирования у обучающихся образовательных учреждений креативного подхода к изучению проблемных вопросов и нахождению нестандартных вариантов ответов. Конкретно обозначены основополагающие принципы обучения в ТРИЗ-педагогике; произведен анализ типов уроков в методике обучения русскому языку и выделены их особенности и структурные компоненты; представлена филологическая изобретательская задача, определяющая степень понимания изучаемой темы и способствующая лучшему ее закреплению учащимися.

*Ключевые слова:* ТРИЗ-педагогика, методика обучения русскому языку, теория решения изобретательских задач, креативное мышление, разрешение противоречий, успешное обучение.

*Annotation.* In the article the author substantiates the validity of the application of the principles and methods of TRIZ-pedagogy in Russian language lessons to form a creative approach to the study of problematic issues and finding non-standard answers among students of educational institutions. The fundamental principles of teaching in TRIZ-pedagogy are specifically outlined; the types of lessons in the methodology of teaching the Russian language are analyzed and their features and structural components are highlighted; a philological inventive task is presented that determines the degree of understanding of the topic being studied and contributes to its better consolidation pupils.

*Key words:* TRIZ-pedagogy, methods of teaching the Russian language, theory of inventive problem solving, creative thinking, conflict resolution, successful learning.

**Введение.** Современный этап развития педагогической науки претерпевает непредвиденные образовательные реформы. С 1 сентября 2023 года в школьную структуру обучения внедряют единые федеральные основные общеобразовательные программы (ФООП), нацеленные на повышение качества среднего образования в стране. Если уровень успешного обучения определяют ЗУН учащихся, то уместно обратиться к функциональным возможностям ТРИЗ-педагогике как системы результативного формирования продуктивной мыслительной деятельности и личности каждого ученика.

Логика как наука о мышлении оперирует множеством дефиниций, и важнейшими компонентами познания человеком реальности являются три формы мыслительного отражения действительности: понятие, суждение, умозаключение. В рамках логики диалектической понятие отражает существенные признаки предметов однородных или одноэлементного класса; под суждением подразумевается утверждение о предмете или его свойствах, объективно истинное или ложное; умозаключение понимается как конечное знание, вычлененное из нескольких суждений (посылок).

ТРИЗ как методика успешного разрешения нетривиальных задач, в соответствии с законами логики, позволяет сопоставлять факты и предположения: выявить наиболее характерные понятия, выдвинуть суждение по исследуемому положению, сформулировать умозаключение. Логичность в разрешении всякого вопроса становится залогом достоверности и практичности ответа или решения. Однако достичь истинности в знании важно самостоятельно: не просто заучивать, но понимать и запоминать, применять на практике; опираться на собственные выводы.

**Изложение основного материала статьи.** ТРИЗ-педагогика своей целью преследует научить обучающихся образовательных учреждений выявлять логические отношения между предметами и явлениями; определять заведомо ложные формулировки вопросов и условия решения упражнений. Обратимся к истории создания и развития теории решения изобретательских задач и выясним ее значение в настоящее время.

В 40-50-е годы XX века группа инженеров-самоучек под предводительством Генриха Сауловича Альтшуллера исследовала процесс возникновения у изобретателей идей. Цель преследовали конкретную: смоделировать и проследить закономерности происхождения и протекания формирования ответа или решения задачи. Генрих Саулович проанализировал сотни тысяч авторских свидетельств для выявления принципов и алгоритмов успешного развития. Молодой инженер выдвинул основной постулат ТРИЗ, заключающий мысль о том, что всякая слаженная система имеет в основе своей объективные диалектические законы, которые возможно эффективно применять в разрешении сложных вопросов.

Первая статья Г. Альтшуллера и Р. Шапиро «О психологии изобретательского творчества», опубликованная в журнале «Вопросы психологии» 1956 года, произвела ошеломляющий эффект разорвавшейся бомбы на ученых, занятых изучением специфики творческих процессов. Теория Генриха Сауловича опровергла преобладавшее на тот момент мнение о появлении изобретений из случайных вспышек озарения. Идею основы изобретательства в критическом анализе задачи и выявлении в ней противоречия, препятствующего решению, а не в случайном и длительном по времени поиске методом проб и ошибок, научного «тыка», активизации мышления, приняли как долгожданное открытие в области изучения мыслительных процессов человеческого сознания.

В 1959 году был опубликован разработанный на базе 40 наиболее универсальных позиций алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), в то время называемый «методикой изобретательского творчества». Альтшуллер непрестанно совершенствовал набор алгоритма, внедряя все новые и новые модификации. Вскоре первоначально короткие последовательности довольно простых логических операций были объединены в первую книгу о новой методологии изобретательства, изданную в 1961 году. ТРИЗ находит место в педагогике, психологии, экономике, рекламе, политике. На 1979 год в 80 городах успешно функционировали около 100 институтов и школ, практикующих теорию решения изобретательских задач.

Однако после распада Советского Союза и идеологической ориентации новоформирующегося государства на западные каноны, отечественная технология нахождения нестандартных ответов на нетипичные задачи теряет популярность, что приводит к постепенному прекращению ее изучения.

Уроки русского языка в средней школе сегодня позволяют учащимся развиваться как личностям: закладывается фундамент коммуникативных навыков и отношений в группе, формируется овладение литературно грамотной устной и письменной речью, раскрываются познавательные интересы и способности учеников. Для плодотворной работы в классе крайне важно не просто транслировать информацию от педагога-предметника к аудитории, а способствовать заинтересованности обучающихся в самостоятельном анализе предоставленных сведений. Достижение цели возможно при практическом применении некоторых приемов ТРИЗ-педагогике на уроках русского языка.

Важно отметить, что стандартная система оценивания успеваемости школьников по пятибалльной шкале ограничивает определенными рамками желание учащихся предложить ответ на поставленную задачу. Обучающийся отчетливо осознает, что за неверное решение его активность на уроке могут оценить на балл ниже, что, соответственно, вынуждает его промолчать, не предлагать свой тезис. ТРИЗ-педагогика же стремление школьников найти логически правильное решение методом поиска и перебора возможных вариантов поощряет.

Эксперт ТРИЗ-педагогике Гин Анатолий Александрович выделяет пять основополагающих принципов обучения:

1. Принцип свободы выбора – предоставлять учащемуся право выбора в каждом допустимом случае при осознании им ответственности за его совершение.

2. Принцип открытости – не просто давать знания, но и демонстрировать границы их применения, генерируя задачи, допускающие несколько верных решений.

3. Принцип деятельности – освоение ЗУН преимущественно в практической форме: исследования, эксперименты, опыты.

4. Принцип обратной связи – педагог открыт для диалога с учениками, регулярно интересуется их успехами, отслеживает динамику расширения кругозора.

5. Принцип идеальности – учить извлекать максимально возможный коэффициент полезности при потреблении минимальных затрат.

«Концептуальная идея ТРИЗ-педагогике заключается в переходе от изжившей себя педагогике памяти – к педагогике мышления; от обременяющей педагогике исполнительности – к педагогике инициативности; от угнетающей педагогике принуждения – к педагогике социальной пробы. Важно осознать необходимость оброгации консервативной системы обучения в образовательных учреждениях страны и незамедлительно начать работу над внедрением методов ТРИЗ-педагогике в процесс получения знаний подрастающего поколения» [3, С. 75].

Активизировать познавательный интерес учащихся методом мотивации к изучению материала довольно просто при выборе и внедрении верной техники проведения урока русского языка. Включение элементов ТРИЗ-педагогике в процесс обучения способствует эффективному формированию заинтересованности школьников в овладении понятиями по теме занятия.

В теории и практике обучения русскому языку выделяются 3 основных типа уроков:

- урок изучения нового материала;
- урок закрепления знаний, умений, навыков;
- урок повторительно-обобщающий.

Учителями школ часто применяются комбинированные уроки, органично синтезирующие элементы изучения нового материала, его закрепления, дальнейшего обобщения полученных знаний.

Урок изучения нового материала базируется на усвоении закономерностей, присущих мышлению, памяти, восприятию, мотивационно-волевой сфере учащихся. Учителю обязательно уметь проследить процесс протекания мыслительного анализа школьников, связанного с абстрагированием, обобщением, систематизацией воспринимаемых сведений. Необходимо учитывать характер содержания подносимого материала и находить возможность задействовать каждый тип памяти обучающихся: моторный (двигательный), образный (зрительный, осязательный, слуховой), словесно-логический, эмоциональный.

Полагаясь на принципы дидактики, выделим неперменные структурные компоненты уроков изучения нового материала:

1. Сообщение темы урока. Постановка целей занятия.

2. Повторение ранее изученных сведений для успешного усвоения новых.

3. Формулирование исследовательских задач у учащихся. Привлечение к теме урока нахождением интересных фактов, занимательной информации.

4. Познание нового материала через коммуникативную деятельность – беседа, рассказ, самостоятельная работа, блиц-опрос:

- наблюдение с выявлением существенных сторон нового материала;
  - определение понятий и базовых правил.
5. Первичное закрепление нового материала:
- беседа с учащимися по содержанию рассмотренных сведений;
  - предупредительные диктанты образного (зрительного, слухового) типа;
  - выполнение упражнения по учебнику (с последующим анализом, работой над ошибками).

6. Подведение итогов урока. Задание на дом.

Урок закрепления знаний, умений, навыков обычно проводится вслед за изучением нового материала. Главная его цель – совершенствование самостоятельного, обдуманного применения полученной информации в нестандартных условиях, т. е. свободное владение сформированными навыками.

Общими чертами уроков данного типа являются:

1. Воспроизведение недавно усвоенных теоретических сведений на более высоком уровне обобщения.

2. Повторение и закрепление ранее изученного материала, связанного с новыми знаниями.

3. Поэтапный переход от работы простой, частично самостоятельной к работе повышенной сложности, полностью самостоятельной.

4. Дифференциация заданий в ходе их самостоятельного выполнения учащимися.

5. Разграничение возможных способов выполнения домашнего задания.

Повторительно-обобщающий урок проводят после изучения раздела или темы с целью углубленного обобщения усвоенных знаний и их систематизации. О проведении урока школьников предупреждают заранее. В ходе повторительно-обобщающего урока педагогом применяются все три формы организации обучения: фронтальная, групповая, индивидуальная.

В качестве наглядной методы внедрения принципов ТРИЗ-педагогике в процесс обучения русскому языку мы готовы предложить пример наипростейшей логической задачи, определяющей степень понимания изучаемой темы и способствующей лучшему ее закреплению учащимися.

Имя прилагательное – самостоятельная часть речи, отвечающая на вопросы какой? какая? какое? какие? и обозначающая признак предмета. Для школьников среднего звена понятие «признака» не обладает полнотой смысла. Необходимо пояснить категории признака: форма предмета, цвет, объем, размер, текстура, материал, плотность, новизна и прочее.

Можно предложить подобрать к существительным имена прилагательные по каждому из признаков. Например, мяч – круглый (форма), синий (цвет), резиновый (материал), целый (плотность), старый (новизна); брюки – хлопковые (материал),

белые (цвет), маленькие (размер), ношенные (новизна), рваные (плотность) и т.д. Следует верно обозначить условия работы по теме урока в игровой форме, а именно: исключить возможность употребления в ответе одного существительного несколькими учащимися, обращать внимание школьников на верное согласование слов, установить очередность ответов обучающихся по рядам и партам или по журналу класса.

Элементарным примером подобной филологической изобретательской задачи может служить цепочка: часы – круглые, квадратные, овальные, треугольные, ромбовидные и др. (признак формы); коричневые, синие, белые, бордовые, темно-зеленые и др. (признак цвета); стеклянные, деревянные, золотые, серебряные, пластиковые и др. (признак материала), небольшие, огромные, маленькие, миниатюрные, крупные (признак размера) и т.д.

Предлагая учащимся самостоятельно подобрать прилагательные к существительным, мы одобряем их интерес, проявляем и свою заинтересованность в лучшем усвоении темы школьниками.

**Выводы.** Таким образом, ТРИЗ-педагогика становится познавательно-мотивационной технологией обучения русскому языку в добровольной, игровой форме. Креативность мышления как положительный и обязательный момент является одной из характеристик обучения по системе ТРИЗ-педагогике, что в дальнейшем, при должном развитии, обеспечивает возможность разрешения школьниками проблемных вопросов и нахождения нестандартных вариантов решений и ответов. ТРИЗ-педагогика становится тем самым наиболее продуктивным методом развития интеллектуальных способностей детей, внушая намерение к целесообразному повышению качества жизни человека как отдельного индивида и общества как системы в целом.

#### **Литература:**

1. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Гин, А.А. ТРИЗ-педагогика: учим креативно мыслить / А.А. Гин. – Москва: Вита-Пресс, 2016. – 96 с.
3. Койчуева, М.А. О ТРИЗ-педагогике и ее основополагающих принципах / М.А. Койчуева // Актуальные проблемы воспитания и обучения: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции обучающихся. – 2022. – С. 72-77
4. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – Москва: Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 448 с.
6. Хрестоматия по методике русского языка: организация учебного процесса по русскому языку в школе: пособие для учителя / [Б.П. Панов и др.]; под ред. Б.П. Панова. – Москва: Просвещение, 1991. – 272 с.
7. Ширяева, В.А. ТРИЗ-педагогика: от теории к практике: учебно-методическое пособие / В.А. Ширяева. – Саратов: Научная книга, 2006. – 72 с.

**Педагогика**

#### **УДК 372.8**

**кандидат педагогических наук, доцент Уртенова Альбина Умбаровна**

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

### **ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* Целью статьи является изучение возможности формирования математической культуры у младших школьников при обучении математике. В статье рассматривается сущность математической культуры личности и возможности ее формирования в начальном курсе математики. В исследовании сделана попытка обобщить и представить технологию составления текстовых задач младшими школьниками и влияние на формирование математической культуры младших школьников. Обучение младших школьников составлению текстовых задач усиливает познавательную активность младших школьников при обучении математике и повышает качество знаний по математике и как следствие их математическую культуру. Большую роль играет самостоятельное составление задач детьми в обучении решению текстовых задач. При составлении тех или иных видов задач учащиеся имеют возможность отчетливо познакомиться с их структурой, а это является важной предпосылкой правильных рассуждений, необходимых при решении задач. Большую роль в формировании математической культуры играет составление текстовых задач учащимися. Составление и решение задач способствует подготовке подрастающего поколения к творческо-практической деятельности, основанной на тесной связи теории с практикой. Таким образом, в выводах отмечается, что большую роль в формировании математической культуры может играть составление текстовых задач учащимися. Составление и решение задач способствует подготовке подрастающего поколения к творческо-практической деятельности, основанной на тесной связи теории с практикой, а также способствует более четкому пониманию того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей.

*Ключевые слова:* математическая культура, текстовая задача, младший школьник.

*Annotation.* The purpose of the article is to study the possibility of forming a mathematical culture in younger schoolchildren when teaching mathematics. The article examines the essence of the mathematical culture of the individual and the possibilities of its formation in the initial course of mathematics. The study attempts to generalize and present the technology of composing text tasks by younger schoolchildren and the impact on the formation of the mathematical culture of younger schoolchildren. Teaching younger schoolchildren to compose text tasks enhances the cognitive activity of younger schoolchildren when teaching mathematics and improves the quality of knowledge in mathematics and, as a consequence, their mathematical culture. An important role is played by the independent compilation of tasks by children in teaching the solution of text tasks. When composing certain types of tasks, students have the opportunity to clearly get acquainted with their structure, and this is an important prerequisite for correct reasoning necessary when solving problems. An important role in the formation of mathematical culture is played by the compilation of text tasks by students. The compilation and solution of tasks contributes to the preparation of the younger generation for creative and practical activities based on the close connection of theory with practice. Thus, the conclusions note that a large role in the formation of mathematical culture can be played by the compilation of text tasks by students. The compilation and solution of tasks contributes to the preparation of the younger generation for creative and practical activities based on the close connection of theory with practice, and also contributes to a clearer understanding that, with the help of numbers, the ratio of really existing things is reflected.

*Key words:* mathematical culture, text problem, junior high school student.

**Введение.** Содержание начальной математической подготовки составляют различные задания арифметического содержания, геометрическая и алгебраическая составляющие, а также текстовые задачи, которые играют важную роль в математическом образовании учащихся. Важнейшая задача, которая возникает у учителя при обучении математике, – как преодолеть абстрактный характер математики и сложность в ее восприятии математики младшими школьниками. Преодолеть формальный подход в преподавании можно, если, постараться продемонстрировать связь теоретического материала с практикой, с жизнью. Такую практическую связь возможно осуществить через определенную работу над текстовыми задачами, прежде всего, через их содержание. Необходимо проводить целенаправленную и планомерную работу над задачами, предложенными в учебнике, а также учить детей самостоятельно конструировать задачи. Важно научить детей самостоятельно составлять текстовые задачи, ответственно подходить к сбору материала для того чтобы их составлять, грамотно формулировать. Правильно организованная работа по составлению задач, будет способствовать формированию познавательного интереса у младших школьников, и как следствие, осознанное восприятие теоретического материала, а в итоге к формированию математической культуры (МК). Формирование основ МК у учащихся начальных классов возможно осуществлять через работу над задачами, основанными на числовых данных о природе родного края, на материалах экологического характера. Неотъемлемой частью таких задач является элемент занимательности. Посредством самостоятельно составленных задач легче заложить у учащихся начальных классов основы интереса к исследовательской деятельности и самостоятельной работе. Сознательность усвоения знаний, повышается, когда эти знания находят свое приложение на практике. Использованию полученных при обучении математике теоретических знаний будут способствовать задачи, составленные самостоятельно, всякого рода работы практического характера.

С целью осуществления задач по закладыванию основ МК важную роль может играть специально организованная деятельность учащихся по решению математических задач. Задачи, могут быть составлены самим педагогом, но еще важнее научить младших школьников составлять сюжетные задачи. В содержании текстовых задач можно отразить достаточно ярко многие жизненные явления, характеризующиеся числом и мерой. Работа по составлению и решению сознательно составленных задач будет способствовать формированию у учеников младшего школьного возраста таких качеств как самостоятельность, ответственность, добросовестность, интерес к исследовательской деятельности, которая основана на взаимосвязи теории с практикой, а также будет способствовать осознанному пониманию того, что, в математике отражается соотношение тех вещей, которые реально существуют.

Работа, связанная с добыванием числовых данных для составления и последующего решения задач, заключается очень часто в непосредственном измерении, взвешивании, подсчете. Дети проводят эти операции целенаправленно и с интересом, что формируют у них и важные качества личности. Содержание заданий для составления текстовых будут разнообразны. При их составлении необходимо ориентироваться на цели и задачи занятия, программный материал, индивидуальные особенности обучающихся и многие другие факторы. Очевидно, что как в любом педагогическом процессе, здесь, не должно быть места рецептурности – и здесь успех дела решает творчество учителя.

В успешном обучении решению текстовых задач важную роль играет самостоятельное составление задач детьми. При составлении различных сюжетных задач учащиеся имеют возможность отчетливо познакомиться со структурой задачи, а это является важной предпосылкой правильных рассуждений, которые особенно важны и необходимы при работе над текстовой задачей.

Исследуя данный вопрос, необходимо рассматривать такие аспекты, как роль текстовых задач в курсе математики начальных классов, возможные виды работ над различными текстовыми задачами, тематика составляемых задач, предварительная работа при их составлении, формулировка основных требований, которые предъявляются к тексту задачи; важно определить, в какой мере можно и необходимо привлекать младших школьников к добыванию числового материала для задач, каким образом возможно применять сконструированные задачи на занятиях и дома.

Нами рассматривался вопрос о технологии составления разнообразных текстовых задач обучающимися, приводилась классификация и тематика утилитарных задач, примеры задач с недостающими данными.

Специально организованная работа над разнообразными текстовыми задачами, в том числе, их составление самостоятельно, усиливает познавательную активность учащихся младших классов, повышает качество знаний по математике и как следствие формируют основы МК.

В исследовании сделана попытка обобщить и обосновать технологию работы по составлению текстовых задач учащимися начальных классов и влияние на формирование их МК.

**Изложение основного материала статьи.** Бесспорно, что все приобретенные знания зачастую забываются: теоремы, таблицы, свойства, правила. А те базовые знания, которыми мы обладаем, которые становятся личным достижением личности, остаются навсегда в памяти человека и можно считать его МК.

В целом, можно отметить, что для успешного формирования МК у учащихся необходимо создание условий, направленных на:

- постижение комплексом знаний в области математики, умений и навыков;
- выработка эвристического, алгоритмического и абстрактного мышления;
- организация и воспитание у школьников необходимости и способности непрерывно расширять и углублять свои познания;
- формирование и развитие математического языка;
- выработка и развитие морально-этических качеств личности, адекватных соответствующие процессу осмысленной математической деятельности [3].

Важно, чтобы ученик, обладал прочными знаниями в области математики, умел грамотно и эффективно взаимодействовать на языке математики (излагать информацию и воспринимать). Сформированные коммуникативные умения будут служить основанием сформированности логического мышления, умения рассуждать и анализировать, и составляют основу МК. Умение использовать математический язык для описания окружающей действительности является более важным, чем знание правильного ответа.

В статьях мы, вслед за Шихалиевым Х.Ш. [4], определили, что математическая культура – это уровень развития человечества в использовании математического языка для общения и понимания, а также осознанное использование этого языка; является неотъемлемой частью общей культуры и важна для успешной адаптации в современном мире; умение анализировать и решать проблемы с помощью математической культуры является ключевым навыком для личности.

Конечно, понятие «математическая культура» сложное и многогранное, важно понимать, что МК является частью общечеловеческой культуры и представляет более совершенный вариант этой культуры и в итоге, хорошо устроенный мозг, важнее, чем мозг, который наполнен знаниями. Это подтверждает тезис Г.В. Дорофеева, где: «объем знаний определяется как эрудиция, а способность использовать это знание – как уровень интеллектуального развития» [2]. Однако, первое условие необходимое, но недостаточно для характеристики уровня развития личности, а второе условие не может быть успешно реализовано без определенного объема знаний.

В процессе развития МК у школьников большой вклад вносит решение текстовых задач. Конструирование текстовых задач, их решение, будет способствовать подготовке молодых людей к самостоятельной и эффективной жизнедеятельности, основанной на тесной связи теории и практики, а также способствует более четкому осмыслению того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей [2].

Следует отметить, использование в курсе математики задач, которые составили педагог, ученики, имеют большое воспитательное значение. Сюжетные задачи, составленные самими учениками ярко отражают разнообразные жизненные ситуации, характеризующиеся количеством и мерой.

Конструирование задач и дальнейшая работа над ними будет способствовать подготовке детей к созидательной и креативной деятельности, которая основана на понимании связи теории и практики, будет способствовать четкому пониманию того, что, с помощью чисел отражается соотношение реально существующих вещей. Продуманная, правильно организованная работа по конструированию младшими школьниками оригинальных, сюжетных задач способствует формированию умения решать задачи.

Вопросы по развитию познавательного интереса играют ключевую роль в формировании МК ученика младшего школьного возраста. «Познавательный интерес – это личностная характеристика учащихся, черта их характера, проявляющаяся в виде пытливости, любознательности и активности, а интерес проявляется в избирательном отношении учащихся к тому или иному предмету», – говорится в профессиональной литературе. Познавательные интересы и формирование МК взаимосвязаны. С одной стороны, познавательный интерес является источником, который служит основой для достижения цели обучения, т.е. МК, а с другой стороны, познавательный интерес является результатом совершенствования МК и способствует процессу приобретения математических знаний» [1].

Эффективно организовывать мероприятия с целью формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста следует, используя прогностические методы, выявить те факторы, которые влияют на этот процесс. Располагая подобным материалом, возникает возможность и необходимость планировать действенную деятельность по повышению познавательного интереса у обучающихся начальных классов.

Взаимопроникновение обучения и воспитания в процессе преподавания предполагает этическое, эстетическое воспитание, развитие кругозора и мировоззрения. В данном аспекте уроки математики, на которых ученики начальных классов получают информацию лишь математического характера, нельзя считать полноценным. Ибо абстрактные математические схемы практически на каждом занятии должны дополняться и иллюстрироваться весьма различным конкретным содержанием. Это позволит учителю зафиксировать внимание учащихся на фактах и цифрах, поддерживающих и укрепляющих их любовь к Родине, усилить их творческую активность.

**Выводы.** Формирование основ МК личности возможно посредством использования составленных задач. Критерием эффективности использования составленных задач явился уровень учебно-познавательного интереса учащихся. Поскольку повышение уровня учебно-познавательного интереса учащихся положительно влияет на их успеваемость, то дополнительным критерием эффективности предлагаемой методики был взят уровень успеваемости учащихся по математике. Посредством самостоятельно составленных задач легче заложить у учащихся начальных классов основы интереса к исследовательской деятельности и самостоятельной работе.

Текстовые задачи необходимо составлять таким образом, чтобы они служили изучению материала, более полноценному усвоению основ математики, и расширению кругозора учащихся, их знаний о природе родного края, о состоянии культуры, спорта, образования и т.д.. Составленные задачи могут нести большую информационную нагрузку, по содержанию будут близки школьнику, легко им воспринимаемы и как следствие будут формировать основы его МК.

#### **Литература:**

1. Далингер, В.А. Пути дальнейшего развития школьного математического образования / В.А. Далингер // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представл. на Междунар. науч. конф. «67 Герценовские чтения». – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 196-200
2. Дорофеев, Г.В. Постановка текстовых задач как один из способов повышения интереса учащихся к математике / Г.В. Дорофеев // Математика в школе. – 2008. – № 5. – С. 25-28
3. Маркушевич, А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе / А.И. Маркушевич // На путях обновления школьного курса математики. – М.: Просвещение, 1978. – С. 29-48
4. Урtenова, А.У. Математическая культура: структура и содержание / А.У. Урtenова, Н.С. Урtenов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №4. – С. 51-54

**Педагогика**

**УДК 378.147**

**доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна**

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);

**старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью Прасолов Виктор Николаевич**

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА**

*Аннотация.* Выпускникам военных вузов войск национальной гвардии, в своей профессиональной деятельности, приходится выполнять сложные задачи в различных условиях обстановки. Успешность выполнения поставленных задач зависит от подготовленности подразделения, таким образом, обучение подчиненных является важным направлением в деятельности командира. В этой связи формирование педагогической компетенции представляется весьма актуальной задачей профессиональной подготовки будущих офицеров, требующей от педагога поиска и реализации инновационных способов и подходов в обучении. В статье представлены педагогические стратегии рефлексивного подхода в подготовке будущих офицеров к проведению учебных занятий. Их реализация интерпретируется как инновационный способ обучения. Необходимым условием реализации педагогических стратегий выступает методическое обеспечение. Авторами раскрывается понятие методического обеспечения, его содержание и дидактический аспект реализации педагогических стратегий. Методическое обеспечение призвано систематизировать реализацию педагогических стратегий, корректировать и диагностировать эффективность их применения. Стратегии рефлексивного подхода выступают инновационным и



альтернативным традиционному обучению средством. Их реализация обогащает учебный процесс элементами творчества и свободного выбора способствующие активному познавательному интересу обучающихся.

*Ключевые слова:* методическое обеспечение, рефлексивный подход, рефлексивное обучение, стратегии обучения, педагогические стратегии, реализация стратегий, подготовка курсантов, подготовка будущих офицеров.

*Annotation.* Graduates of military universities of the National Guard troops, in their professional activities, have to perform complex tasks in various conditions of the situation. The success of the tasks depends on the readiness of the unit, thus, the training of subordinates is an important direction in the commander's activities. In this regard, the formation of pedagogical competence seems to be a very urgent task of professional training of future officers, requiring the teacher to search for and implement innovative ways and approaches in training. The article presents pedagogical strategies of a reflexive approach in the preparation of future officers for conducting training sessions. Their implementation is interpreted as an innovative way of learning. Methodological support is a necessary condition for the implementation of pedagogical strategies. The authors reveal the concept of methodological support, its content and the didactic aspect of the implementation of pedagogical strategies. Methodological support is designed to systematize the implementation of pedagogical strategies, correct and diagnose the effectiveness of their application. Strategies of the reflexive approach act as an innovative and alternative means to traditional learning. Their implementation enriches the educational process with elements of creativity and free choice that contribute to the active cognitive interest of students.

*Key words:* methodological support, reflexive approach, reflexive training, learning strategies, pedagogical strategies, implementation of strategies, training of cadets, training of future officers.

**Введение.** Одним из фундаментальных аспектов развития и укрепления обороноспособности страны является качественная подготовка офицерского состава, способного профессионально выполнять свои функциональные обязанности. Выпускникам военных вузов войск национальной гвардии, в своей профессиональной деятельности, приходится выполнять сложные задачи в различных условиях обстановки к которым они должны быть всесторонне подготовлены. В связи с этим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования [7] и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации [2] к выпускникам военных образовательных организаций высшего образования Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации предъявляются высокие требования, выраженные в сформированности профессиональных компетенций, одной из которых является педагогическая. Сформированность данной компетенции имеет большое значение для выпускника, поскольку повседневной обязанностью командира в тактическом звене управления является обучение и воспитание подчиненных, подготовку их к выполнению служебно-боевых задач, за которую он несет личную ответственность. Залогом успешного выполнения подразделением поставленных задач будет его качественная подготовка, поэтому обучение подчиненных является важным направлением в деятельности командира. В настоящее время эта деятельность командира приобретает особое значение в связи с выполнением задач войсками национальной гвардии в специальной военной операции на Украине. Такие способности в обучении подчиненных и подготовке подразделений будущий офицер приобретает в военном вузе.

Формирование у будущих офицеров педагогической компетенции является сложной педагогической задачей, требующей от педагога поиска и реализации инновационных способов и подходов в обучении.

**Изложение основного материала статьи.** Проведенный нами анализ выявил основные причины недостаточного уровня профессиональной подготовки выпускников военных вузов войск национальной гвардии к проведению учебных занятий, указывающие на низкую результативность традиционных способов обучения и определил необходимость разработки инновационных педагогических средств подготовки будущих офицеров.

В целях разрешения выявленных противоречий нами разработаны и предложены к реализации педагогические стратегии рефлексивного подхода в подготовке будущих офицеров войск национальной гвардии к проведению учебных занятий:

1. Стратегия освоения предметной среды учебных занятий ориентированная на активность курсантов в профессиональной подготовке.

2. Стратегия выстраивания коммуникативных связей субъектов учебного процесса в профессиональной подготовке.

«Педагогические стратегии имеют целью достижение прогнозируемых результатов обучения посредством применения современных педагогических технологий, передовых методик и образовательной среды. Определяя стратегии профессиональной подготовки будущих офицеров, мы исходим, прежде всего, из того, что процесс обучения должен быть направлен на стимулирование учебно-познавательной деятельности курсантов, развитие у них критического стиля мышления, формирование профессиональных качеств и стремления к самообразованию. Реализация такого обучения возможна при использовании рефлексивного подхода в стратегиях обучения» [4].

Предлагаемые нами к реализации педагогические стратегии рефлексивного подхода являются инновационным и альтернативным традиционному обучению средством совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров в проведении учебных занятий.

В целях качественной реализации предлагаемых стратегий нами разработано методическое обеспечение: «Методические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии в проведении учебных занятий» [3].

«Под учебно-методическим обеспечением понимается создание и применение соответствующих учебно-методических документов, пособий, рекомендаций, методических материалов, дидактических средств, а также эффективных методик, способов и приемов обучения, позволяющих активизировать познавательную деятельность студентов и гарантированно достигать поставленные учебные цели» [6, С. 63].

Методическое обеспечение призвано систематизировать реализацию педагогических стратегий, корректировать и диагностировать эффективность их применения. В нем раскрываются основные понятия, требования к организации учебного процесса и обеспечению образовательной среды, условия реализации педагогических средств обучения, диагностический аппарат. Дидактическая эффективность реализации педагогических стратегий достигается комплексным использованием всех рекомендаций предлагаемых методическим обеспечением.

Не преследуя цели полного раскрытия методического обеспечения, рассмотрим дидактический аспект реализации педагогических стратегий.

Реализация стратегии освоения предметной среды учебных занятий ориентированная на активность курсантов в профессиональной подготовке заключается в последовательном проведении комплекса мини-занятий в рамках лимита учебного времени выделяемого рабочими программами военно-профессиональных дисциплин на групповые занятия. Для проведения такого мини-занятия преподавателю следует выделять до 20 минут учебного времени от основного занятия проводимого согласно расписанию учебных занятий. Проведение мини-занятий целесообразно начинать со второго курса

обучения и практиковать до завершения изучения дисциплины.

Данную стратегию рекомендуется применять творчески с учетом уровня подготовленности обучающихся.

Такому мини-занятию предшествует обязательная подготовка обучающегося – руководителя занятия. Одним из элементов учебного занятия, которую проводит курсант, может быть, например его вводная часть. В канун предстоящего учебного занятия обучающийся – руководитель мини-занятия получает у преподавателя задание с исходными данными и индивидуальную консультацию по методике проведения назначенного ему элемента (вводной части) занятия. Обучающийся готовится к проведению назначенного ему элемента занятия, за счет времени отведенного на самостоятельную подготовку. В период подготовки обучающийся составляет план-конспект, готовит выставку литературы, а при использовании преподавателем на занятии мультимедийного оборудования, готовит презентацию к своему мини-занятию и другие вопросы. Подготовившись, руководитель мини-занятия, представляет разработанный им план-конспект на утверждение преподавателю.

Начиная учебное занятие, преподавателю следует сделать краткое вступление с обозначением проведения мини-занятия, представить его руководителя и выделить время до 10 минут для его проведения. Руководитель мини-занятия проводит назначенную ему часть занятия согласно методике и разработанному им плану-конспекту. В ходе проведения мини-занятия, преподаватель не вмешивается в его процесс, предоставляя обучающемуся самостоятельность в действиях. По завершении, преподаватель представляет возможность учебной группе дать краткую характеристику (в устной форме) проведенному мини-занятию назначив для этого двух-трех оппонентов. Оппоненты высказывают свое мнение о проведении мини-занятия на основе имеющихся у них знаний по методике проведения учебного занятия. Выслушав мнения оппонентов преподаватель подводит общий итог, дает необходимые методические рекомендации и продолжает учебное занятие.

Такое мини-занятие также может быть элементом лекции (вступлением в лекцию или выступлением обучающегося по вопросам лекции); элементом группового, практического или семинарского занятия, когда обучающимися предлагается провести его фрагмент.

Реализация стратегии выстраивания коммуникативных связей субъектов учебного процесса в профессиональной подготовке заключается в последовательном проведении комплекса педагогических конкурсов по военно-профессиональным дисциплинам связанных с тематикой организации и проведения занятий по боевой подготовке. Проводить такие конкурсы целесообразно в рамках факультативных занятий начиная со второго курса обучения и практиковать до завершения изучения учебной дисциплины с периодичностью 1-2 конкурса в семестр, 2-4 конкурса в учебном году. Тематику и выполняемые задания на конкурсах следует усложнять с каждым последующим курсом и уровнем подготовки.

Данную стратегию рекомендуется применять творчески с учетом уровня подготовленности обучающихся.

Конкурсы организуются профессорско-преподавательским составом на базе изучаемой дисциплины. Организаторам необходимо позаботиться о составлении программы проведения педагогического конкурса. Программу следует составлять в свободной форме, где в обязательном порядке предусмотреть: тему конкурса, цели его проведения, период, этапы и условия проведения, критерии оценивания участников.

Педагогический конкурс рекомендуется проводить в 4 этапа: ознакомительный, подготовительный, основной, заключительный.

Ознакомительный этап, проводится с целью доведения до участников программы проведения конкурса. В целях уточнения интереса к проводимому мероприятию и обратной связи по актуальным вопросам обучения с участниками конкурса целесообразно провести анкетирование.

Подготовительный этап, предназначен для подготовки обучающихся к основному этапу конкурса. Участники конкурса в течении отведенного программой времени готовятся согласно заданию. На основе исходных данных оформляют установленным порядком план-конспект проведения занятия и презентацию к нему. Сопровождение курсантов на этапе подготовки может осуществляться в форме консультирования и выдаче рекомендаций по вопросам использования образовательной среды в предметной области.

По готовности к проведению конкурса обучающиеся представляют преподавателям план-конспект и презентацию (если она предусматривается программой конкурса) для оценки и утверждения. Оценка работ осуществляется по критериям, зафиксированным в программе проведения конкурса.

Основной этап, предполагает демонстрацию навыков участников конкурса в проведении учебного занятия по разработанному ими плану-конспекту с применением мультимедийного оборудования (если предусматривается программой конкурса). Конкурсанты проводят учебное занятие (или его элемент) с незнакомой учебной группой (приглашается с младшего курса). Остальные участники конкурса также присутствуют в аудитории. Время, отводимое на проведение учебного занятия (или его элемента) каждым курсантом, строго регламентируется (определяется программой конкурса). Учет результатов осуществляется согласно критериям, определенным программой проведения конкурса.

На заключительном этапе подводятся итоги конкурса, определяются места всех его участников. Победителей конкурса следует наградить публично.

Тематику проводимых по военно-профессиональной дисциплине педагогических конкурсов и выполняемые на них задания следует связывать с организацией и проведением занятий по боевой подготовке и усложнять с каждым последующим курсом и уровнем подготовки.

Творческий подход в реализации данных стратегий с учетом уровня подготовленности обучающихся и прогрессирующим наращиванием сложности заданий будет, по нашему мнению, способствовать: развитию мотивации, дивергентного и креативного мышления; стимулированию познавательного интереса, самостоятельного поиска и изучения информации, саморазвития; повышению уровня теоретической и практической подготовки; углубленному пониманию учебного материала; умению выстраивать связи; преодолению застенчивости и нерешительности; реализации индивидуального подхода; развитию рефлексивной культуры обучающихся.

Методическим обеспечением предусматривается диагностический аппарат, представленный апробированными методиками и призванный оценить результативность применения педагогических стратегий. Перед применением педагогических стратегий следует определить уровень сформированности развиваемых показателей (мотивацию, коммуникацию, усвоение знаний и формирование умений) в каждой учебной группе с использованием представленных методик: методика оценки мотивации к успеху Т. Элерса [1], методика оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского [5], методика определения уровня усвоения знаний, формирования умений. Последняя может проверяться в форме, избранной преподавателем или предусмотренной рабочей программой дисциплины.

Результативность применения стратегий рефлексивного подхода в подготовке будущих офицеров к проведению занятий в каждой учебной группе определяется по завершении их реализации рекомендуемыми методиками.

**Выводы.** Внедрение в учебный процесс педагогических стратегий делает его увлекательным, обогащает элементами творчества и свободного выбора способствующие активному познавательному интересу обучающихся. Стратегии

побуждают осваивать новые знания, расширять свой кругозор, способствуют овладению важными умениями, в том числе коммуникативными, развивают рефлексивную культуру и способности к критическому мышлению обучающихся.

Таким образом, педагогические стратегии рефлексивного подхода являются альтернативным традиционному обучению средством призванным способствовать повышению уровня профессиональной подготовке будущих офицеров войск национальной гвардии. Представленные педагогические стратегии следует применять творчески с учетом специфики обучения в военном вузе.

#### **Литература:**

1. Сунцова, Я.С. Диагностика профессионального становления личности: учебно-методическое пособие. Часть 3 / Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 144 с.
2. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации по военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений войск национальной гвардии»: [утверждены Директором Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главнокомандующим войсками национальной гвардии Российской Федерации 18 марта 2017 г.]. – 13 с.
3. Прасолов, В.Н. Методические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии в проведении учебных занятий: учеб.-метод. пособие / В.Н. Прасолов. – СПб.: СПВИ войск национальной гвардии, 2023. – 48 с.
4. Прасолов, В.Н. Стратегии рефлексивного подхода как необходимое условие подготовки будущих офицеров / В.Н. Прасолов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 1.
5. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496 с.
6. Соловова, Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Соловова Наталья Валентиновна. – Самара, 2011. – 571 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета): [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2016 г. № 1614]. – 24 с.

**Педагогика**

**УДК 378**

**кандидат педагогических наук Худяков Евгений Евгеньевич**

Автономная некоммерческая организация высшего образования  
«Московский информационно-технологический университет –  
Московский архитектурно-строительный институт» (МИТУ-МАСИ) (г. Москва)

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**

*Аннотация.* В условиях развития информационного общества всесторонне развитая личность превращается в решающий фактор экономического развития страны и, в целом, общественного прогресса. В статье представлен анализ информатизации в образовании в виде внедрения, адаптации и распространения многочисленных информационных технологий в профессиональном образовании. Представлен образовательный и воспитательный потенциал информационных технологий. Применение информационных технологий способствует развитию вариативности, индивидуализации процесса обучения, мотивирует процессы восприятия информации и получения новых знаний обучающегося, развивает его интеллектуальные и творческие способности.

*Ключевые слова:* информационные, цифровые, мобильные технологии, образование, обучение и воспитание, преподаватель, образовательная цифровая среда.

*Annotation.* In the context of the development of the information society, a comprehensively developed personality turns into a decisive factor in the economic development of the country and, in general, social progress. The article presents an analysis of informatization in education in the form of the introduction, adaptation and dissemination of numerous information technologies in vocational education. The educational and educational potential of information technologies is presented. The use of information technologies contributes to the development of variability, individualization of the learning process, motivates the processes of perception of information and obtaining new knowledge of the student, develops his intellectual and creative abilities.

*Key words:* information, digital, mobile technologies, education, training and education, teacher, educational digital environment.

**Введение.** Сегодня продолжающийся переход к информационному обществу требует изменений в системе образования, появляется необходимость её модернизации. Активную роль в данном процессе играют, прежде всего, цифровые технологии. Кроме технических аспектов модернизация образования поднимает вопрос о креативности педагога, творческая деятельность которого позволяет создавать новое в обучении и воспитании.

Высокий темп информатизации и цифровизации системы образования характеризуется развитием технических и программного-аппаратных средств обучения, увеличением объемов обрабатываемой информации, что несет новые вызовы, угрозы и риски для всех субъектов образования, а значит именно культура педагога играет решающую роль в обучении и воспитании подрастающего поколения.

**Изложение основного материала статьи.** Мы живем в мире, где современное общество уже невозможно представить без информационных технологий. Они дают возможность быстрого доступа к новым знаниям, общению, обмену информацией, способам организации жизни.

Анализ публикаций последних лет по теме воспитания студенческой молодежи показал узко направленность проблематики, рассматриваются лишь отдельные аспекты воспитания: физическое, патриотическое, гражданское, а, между тем, ориентиры воспитания студентов, методы и средства сместились вслед за информатизацией и цифровизацией современного общества. Современные студенты – это новый тип личности, ориентированный на успех и информатизацию всех сфер жизнедеятельности, их коммуникативные установки значительно обедняются, в связи с преобладанием общения в Интернет-сообществах. Порой им сложно перестроиться и проявить свои способности в реальной ситуации взаимодействия с одноклассниками, педагогами. Общение в сети позволяет, выражать эмоции и чувства используя специальные знаки, которые отсутствуют в ситуации реального времени. В тоже самое время, Интернет дает больше возможностей проявить свои интересы и реализовать потребности в онлайн формате: творческие конкурсы, конференции, олимпиады и многое другое, что не требует непосредственного взаимодействия с организаторами [1].

Современные информационные технологии, представляют возможность, качественно поменять методы и организационные формы обучения и воспитания студентов, осуществлять взаимодействие со студентами дистанционно, используя не только словесные методы, но и подкрепляя их методами визуализации (использование видеороликов, презентаций, картинок различного содержания). Обратная связь также может осуществляться в дистанционном режиме, при этом у студентов есть возможность в удобное время независимо от места нахождения реализовать свои потенциальные возможности в творческой, художественной, интеллектуальной видах деятельности. Период пандемии позволил активно использовать информационные технологии, в том числе и для решения задач в обучении и воспитания студентов. Приведем несколько примеров. Создание сообществ в социальных сетях, позволяют объединять студентов по интересам, предлагать и курировать их участие в различных творческих и научных конкурсах, своевременно и качественно информировать студентов по различным темам (проведение интерактивных дистанционных социальных акций «Окна Победы»; участие в волонтерском движении «Мы вместе» и др.). Дистанционный формат проведения Всероссийского конкурса «Студенческая весна», позволил студентам показать свои таланты, создать видеоролики концертов и посмотреть творческие представления других вузов.

Другая форма – работа со студенческим активом, путем создания онлайн объединений, позволила регулировать взаимоотношения в системах «студент-студент», «студент-преподаватель» и др., проявлять активистам социальную инициативу, лидерские качества, социальную ответственность и саморганизованность. Студенты поучаствовали в интерактивной деятельности: в ходе занятий составляли образовательный(социальный) проект, работали над своими личностными качествами и ценностями добровольчества. Обобщая вышеизложенное, необходимо сказать, что освоение информационных технологий значительно расширило возможности воспитания студентов, позволило учитывать их индивидуальные возможности.

Именно поэтому ответственна задача преподавателя среднего и высшего профессионального образования, который должен транслировать не только определенный интеллектуальный потенциал, но и формировать компетенции, которые позволят специалисту решать глобальную задачу воспитания.

Актуальность проблемы воспитания и развития индивидуальности молодых людей определена происходящими в обществе процессами национального самосознания, а также возрастанием степени социальной ответственности человека за себя, своих близких, за свою страну. В стремительно изменяющемся мире личности сложно не только успешно социализироваться, но и сохранить при этом свою неповторимость и уникальность. В этой связи особенно важно создавать необходимые условия для воспитания индивидуальности студента, а также предупреждать и минимизировать ограничения индивидуализации подготовки специалиста в целях развития его индивидуальности [2].

Проблемами образования, воспитания и развития личности в условиях технологической трансформации общества занимаются многие ученые и практики современности. Так Д.В. Иванов в своей публикации высказывает точку зрения о принципиальном значении изучения роли виртуализации как основной в понимании процессов, происходящих в современном мире [6]. Подобная проблематика также описывается в работах И.Г. Борисенко, В.П. Овечкина, В.Л. Силаевой.

В настоящее время в сфере профессионального образования уделяют особое внимание личностным качествам, не относящимся к какой-либо специальности или деятельности. Это такие личностные качества, которые необходимы и востребованы в любой профессиональной деятельности. Кроме того, они не должны быть заключены в рамки профессиональных функций, должны выступать как такие качества, которые считаются полезными для любого гражданина современного общества. Таким образом, система среднего профессионального образования напрямую связана с социализацией личности. На данный момент, как отмечает ряд исследователей (Губанов Н.И., Слостенин В.А и др.), сама система образования сохраняет главную роль в формировании и становлении личности, корректировке её мировоззрения [9]. Но также, по мнению ряда учёных (Зимняя И.А., Мудрик А.В и др.), системе образования принадлежит целеполагающая функция противостояния негативным влияниям общества, на развитие личности, обеспечивая ей шанс социализации в широком общественном и профессиональном взаимодействии [4, 8].

Темпы внедрения новейших достижений набирают обороты, а технический прогресс удивляет своей скоростью. Компьютер уже давно стал частью нашей жизни, а мобильные телефоны всегда под рукой, большая часть населения не расстается с ними ни на минуту. Различных видов гаджетов все больше, будь то электронная книга, планшет, навигатор и многое другое, постепенно они появились в одном мобильном устройстве, что значительно расширяет круг возможностей. Бурное развитие мобильных технологий влечет за собой непереносимое внедрение их в образование.

При правильном и своевременном использовании мобильных технологий появляется возможность подстраивать процесс обучения под себя как у преподавателей, так и у студентов, значительно снижаются ограничения по местонахождению и способом поиска информации, что в свою очередь увеличивает познавательный интерес у студентов [10]. Мобильное обучение – это форма организации учебного процесса, оно тесно связано с электронным и дистанционным обучением, отличительным качеством которого является использование мобильных устройств. Мобильное обучение уменьшает ограничения по получению образования по местонахождению с помощью портативных устройств [3]. Такая форма обучения открывает большие возможности: открывается доступ к огромному количеству образовательных ресурсов, одновременно пользователи могут общаться между собой, обсуждать информацию и делиться ею между собой. Также существует множество вариантов работы в учебной группе, например, в конце занятий можно провести краткое тестирование или зафиксировать нужную информацию с помощью фотокамеры. Безусловно, мобильные технологии не являются и никогда не станут панацеей для образования, однако это мощное и зачастую недооцененное средство (среди прочих) способно вывести образование на новый уровень. Положительными сторонами использования мобильных устройств и технологий по мнению, А.В. Винева, являются:

- быстрый доступ к справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте;
- связь. В любой момент можно связаться со своим преподавателем или коллегой по почте или мобильной связью;
- индивидуальный учет. Диагностика проблем, индивидуальный темп обучения и т.д.;
- повышение интереса учащихся. Студенты с удовольствием используют технические средства; организация автономного обучения;
- персонализация. Развитие навыков и способностей к непрерывному обучению в течение жизни;
- повсеместность. Пожалуй, это один из самых значительных факторов, ведь работать можно в любом месте;
- доступность. Доступ осуществляется через кабельную или беспроводную сеть;
- удобство. Вся необходимая информация хранится на устройстве, следовательно не нужно лишний раз искать требуемые данные;
- мгновенное подключение к Интернету с мобильного телефона постепенно становится обыденностью.

Стоит отметить возможность так называемого непрерывного обучения, благодаря облачным хранилищам данных. Информация хранится на удаленных серверах, а не на жестком диске, таким образом, имея доступ в интернет, учащиеся

могут работать с одним и тем же материалом с самых разных устройств: настольных компьютеров, ноутбуков, планшетов и мобильных телефонов – используя преимущества каждого типа. Технологии масштабирования текста, голосовой транскрипции, геолокации и преобразования текста в речь делают образование людей с ограниченными возможностями более качественным. А возможность дистанционного обучения и непрерывного доступа к информации делают доступным обучение людей, которые не могут находиться в месте проведения занятий [5]. Но, безусловно, есть и недостатки, которые следует учесть. Мобильные экраны недостаточно большого размера, трудно работать с графическими фрагментами, имеются ограничения памяти. Малая емкость батареи, если это не будет учтено, то данные могут потеряться. При использовании беспроводных сетей общественного доступа может снизиться пропускная способность. Также длительное использование мобильных устройств влияет на зрение. Благодаря внедрению мобильных технологий в образование учащиеся могут свободно перемещаться, легче усваивать информацию, т.к. она доступна в любое время и легче запоминается в мультимедийном формате, учебный процесс выходит за рамки аудиторий, повышаются возможности обучения людей с ограниченными возможностями, учебные материалы легко распространяются между пользователями благодаря современным беспроводным технологиям [7]. Беспроводные технологии уже стали важной частью нашей жизни и играют огромную роль в процессе обучения. Вскоре учебный процесс больше не будет стеснен рамками аудиторий и классов, а выйдет за пределы и станет более доступным и открытым. Преподаватели и студенты будут учить и учиться тогда, когда им удобно и как им удобно. Большинство людей готовы к такому варианту обучения технически и психологически.

**Выводы.** Цифровая образовательная среда расширяет горизонт возможностей для обучения и воспитания через доступ к цифровым продуктам, способствует актуализации и аккумуляции новых знаний и навыков. В таком инновационном пространстве очень важна педагогу цифровая грамотность, которая определяется набором знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. Информационно-коммуникативные технологии также способствуют развитию в педагоге таких фундаментальных качеств как креативность, продуктивность, развитие стратегического, прогностического, проблемного мышления как условия творческого преобразования действительности, формируют осознанную готовность к обучению и воспитанию современного студента.

#### **Литература:**

1. Везиров, К.Т. Использование «сквозных» технологий в подготовке специалистов среднего профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды / К.Т. Везиров // Дистанционные образовательные технологии: материалы V междунар. науч.-практ. конф. 22-25 сентября 2020 г., Ялта / ООО «Изд-во Типография Ариал». – Симферополь, 2020. – С. 113-117
2. Гвильдис, Т.Ю. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы / Т.Ю. Гвильдис, В.Е. Николашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 76-78
3. Готская, И.Б. Цифровизация и цифровая трансформация вузов: уточнение понятийного ряда, особенности, проблемы / И.Б. Готская, А. И. Готская // Современное образование: традиции и инновации. – 2023. – № 1. – С. 12-17
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2010. – 448 с.
5. Малий, Д.В. Реализация гуманистического подхода в дистанционной системе обучения / Д.В. Малий, П.Н. Медведев // Традиции гуманизации в образовании: III международная научная конференция памяти Г.В. Дорофеева, Москва, 23 июня 2014 года. – Москва: Вентата-Граф, 2014. – С. 163-166
6. Медведев, П.Н. Готовность преподавателей вуза к использованию современных средств икт в условиях дистанционного обучения / П.Н. Медведев, Д.В. Малий // Перспективы науки. – 2020. – № 10(133). – С. 126-131
7. Миронов, А.А. Информационные технологии, применяемые в системе образования / А.А. Миронов, Д.В. Санкин // Материалы Ивановских чтений. – 2017. – № 1-1(10). – С. 34-40
8. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебное пособие / А.В. Мудрик; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2011. – 623 с.
9. Сластенин, В.А. Педагогика профессионального образования / В.А. Сластенин. – Академия. М.: 2008. – 368 с.
10. Церюльник, А.Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе / А.Ю. Церюльник // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6-3(96). – С. 92-95

**Педагогика**

**УДК 372.891**

**кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Ирина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

**магистрант, учитель Голубева Елена Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Школа №6» (г. Нижний Новгород);

**учитель Гонова Надежда Васильевна**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Нижегородская кадетская школа» (г. Нижний Новгород)

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*Аннотация.* Формирование экологической культуры личности предполагает обогащение всех компонентов методической системы современного образования культурно-экологическими идеями. Решение данной задачи связывается с выявлением теоретических основ культурно-экологического подхода, как методологического базиса экологизации в культурологическом аспекте, и его целостной реализацией в образовании.

*Ключевые слова:* культура, коэволюция, ноосфера, ценности, идеи, личность.

*Annotation.* The formation of the ecological culture of the individual presupposes the enrichment of all components of the methodological system of modern education with cultural and ecological ideas. The solution of this problem is associated with the identification of the theoretical foundations of the cultural and ecological approach, as a methodological basis for ecologization in the cultural aspect, and its holistic implementation in education.

*Key words:* culture, coevolution, noosphere, values, ideas, personality.

**Введение.** Стратегическая задача современного образования – это становление культурного человека. Необходимо включать культурологические идеи во все направления модернизации образования, что обуславливает их системообразующее и доминирующее функцию. Экологизация базируется на осознании ведущей роли культуры в решении экологических проблем в условиях их глобального обострения. Отсюда культурно-экологический подход – важное методологическое основание в становлении экологической культуры, создающий переход человечества в направлении экологически сбалансированного развития (Н.Ф. Винокурова, Н.М. Мамедов, А.И. Субетто, А.Д. Урсул). Культурно-экологический подход осуществляется в экологизации науки, культуры и образования, выступает регулятором отношений человека и природы через экологическую трансформацию искусства, морали, права [1].

**Изложение основного материала статьи.** Экологическая культура рассматривается как новое качество культуры, отражающее изменение жизненных смыслов и ценностей как универсалий культуры от технократических, природопокорительных к коэволюционным (Э.В. Гирусов, А.А. Горелов, Н.М. Мамедов. Реализация коэволюции связана с холистической идеей и идеей ноосферы. Объединяющим фактором философско-методологического характера является диалектический материализм, предполагающий познание окружающего мира во всем многообразии, исходя из противоречивого единства, взаимосвязи и целостности мира природы и мира человека. Необходим переход от природопокорительных отношений к коэволюционным. Изменение закрепленных в культуре жизненных смыслов и ценностей предъявляет обновленные требования к человеку – он должен стать культурной личностью, способной к творческому созидательному труду и ответственной за результаты своей деятельности [2]. Таким образом, экологический кризис рассматривается исследователями, прежде всего, как кризис личности. Выход из него, по С.И. Гессену, «в приобщении человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности» [3, С. 76].

Аксиологическое направление культуры – это система ценностей, через которые люди организуют жизнедеятельность. Коэволюционные ценностные отношения – это новый качественный этап взаимодействия человека и природы, ориентации на самоценность природы, события с природным окружением, сотворчество, созидание природо- и культуросообразной окружающей среды (Д.С. Карпинская, В.А. Кутырев, Н.Н. Моисеев и др).

Коэволюционные идеи предполагают изменение качеств личности в целях устойчивого со развития с жизненной средой и повышения качества жизни. Культура здесь – система коэволюционных ценностей, в том числе этического и эстетического характера. Отсюда содержание образования должно способствовать превращению учащихся из сторонних наблюдателей и потребителей в действующих субъектов реальной жизненной среды, которых отличают толерантность, ответственность, партнерство. Ценностное отношение к природе фиксируется в различных рода императивах и принципах, таких как: «благоговение перед жизнью» (А. Швейцер), «природа знает лучше» (Б. Коммонер), «человек – точка пересечения экологии и гуманизма» (Е.В. Никонорова); в идеях: о коэволюции человечества и природы (Н.Н. Моисеев), экоцивилизации как ступени ноосферы (А.Д. Урсул), ноосферогенеза, где в качестве составляющего данного процесса, является город (В.П. Казначеев). В принципе экологической этики: принцип партнерства и самоценности, гуманного отношения, заботы о будущих поколениях, созидания. Необходимо сформировать своеобразную «экологическую совесть», выступающую внутренним побудительным мотивом к действию в соответствии с личностными этическими нормами [4, С. 128].

В исследованиях М.С. Кагана: культура реализует функцию развития личности, если она побуждает ее к деятельности [5]. Чем разнообразнее и продуктивнее деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и отечественной культурой и преобразование совокупности внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукт развития [5, С. 68]. Личностный подход здесь предполагает реализацию идей субъектности, самоидентификацию, социализацию в реальном мире. Субъектность определяет целостность развития многообразных личностных качеств. В философско-педагогическом обосновании эти идеи отражены в трудах М. Бахтина, В. Библера [6], [7].

Важны идеи «философии жизни» в экзистенциальном понимании культуры. Суть в анализе переживаний человеком своего бытия, непосредственного существования в реальном мире. Так в философии М.М. Бахтина центральное понятие – событие бытия» как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмысленно индивидуальное бытие и бытие вообще [6, С. 115]. В культурологическом видении восприятие человеческого бытия, жизнь человека рассматривается в хронотопе (пространстве – времени) культуры, где сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные, т.е. культура, по М.М. Бахтину, – это антропологический феномен, «порождение беспредельно богатой, человеческой субъективности, выявление всей человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных проявлений». Предназначение человека заключается в признании своей единственности и претворении ее в жизнь ответственным поступком, где индивидуальное действие пропускается через нравственное сознание человека [6].

Субъектная концепция культуры в философской концепции Э. Гуссерля: культура – условие и фактор существования человека в «жизненном мире» [8, С. 132]. В центре стоит человек исторически конкретный и динамичный феномен, с сознанием и самосознанием, деятельностью и поведением, эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность и творец. Реализуется "связь времен" прошлого, настоящего и будущего.

Рассмотренные философские основания выступают приоритетной основой развития современного образования в направлении его переориентации от человека «знающего» к человеку «культурному». Психолого-педагогические исследования рассматривают человека культуры как личность, которую отличает: гуманность, духовность, культурная идентификация, природо- и культуросообразный образ жизни, творчество.

В культурологическом подходе (по Е.В. Бондаревской) компоненты образования наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в культурных ценностях [9, С. 251]. А.П. Валицкая отмечает проблемы субъектности и социализации образования, адаптивно-творческой деятельности созидательного характера. На основе полифункционального характера культуры выделяет основные функции культуры [10, С. 16]: культурно-познавательную (отражает онтологический и гносеологический аспекты культуры); аксиологическую (адаптивно-творческая, созидательная функция); функцию культурной самоидентификации и социализации; коммуникативную функцию.

Ведущий способ существования и саморазвития человека культуры в образовательном процессе диалог. Диалог (по М.С. Каган) – универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре [5]. В исследованиях В.В. Николиной: структура культурологического знания отражает диалогичность, основанная на отношении к другому (человеку, природе) как самоценному. При этом культура личности включает три основных слагаемых: информированность, мотивацию и деятельность [11, С. 18]. Диалогичность одно из основных показателей сформированности.

Опираясь на исследования, уточним важнейшие идеи и принципы, обеспечивающие становление человека культуры [13], [14]:

- идея жизнотворчества: связь образования с реальным жизненным миром, включение учащихся в изучение, оценку процессов и объектов этого мира;
- идея социализации: принятие различных социальных и социально значимых ценностей, усвоение социального опыта;
- идея культурной идентификации: актуализация чувства принадлежности учащихся к определенной культуре;
- идея духовно-нравственного развития: общечеловеческие нормы нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.);
- идея «диалога культур»: культурный диалог личности во временном аспекте (с прошлым, настоящим и будущим), в пространственном аспекте и осознание взаимопорождения этих культур.

Ведущее значение в культурологической парадигме отводится принципам:

- Природосообразности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.В. Дистервег). В современном понимании требует соответствия образовательного процесса природным закономерностям, необходимости экопсихологического подхода, обращения к этническим культурообразующим истокам (Б.Т. Лихачев).
- Культуросообразности (А. Дистервег): обучение в контексте общемировой и национальной культуры [15, С. 42]. Ориентирует на отношение к ребенку как к субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению, на сопричастность образования проявлениям культуры данного времени (А. Дистервег, Б.Т. Лихачев).
- Ценностно-смысловой принцип: создание условий для обретения учащимся смысла своего учения, жизни, на воспитание личностных смыслов всего происходящего в его общении с природой, социумом, культурой.
- Сотрудничества: взаимодействие детей и взрослых, объединение их целей, организация совместной жизнедеятельности, взаимопонимание, взаимная поддержка и взаимопомощь.

Рассмотренное подтверждает, что в свете культурно-экологического подхода центр образования – это личность: свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, с собой и культурой. Личностный подход утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности, ориентацию целостного образовательного процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности [16, С. 85]. Экологическая культура как цель экологизации образования предопределяет особенности экологизированного содержания, включающего познавательный, ценностно-нормативный, праксиологический и личностный компоненты, а отбор многоаспектного содержания экологического характера должен осуществляться с учетом научно-теоретического и духовно-нравственного способов освоения человеком действительности. Использование в образовании личностно-ориентированного подхода, позволяет соединять ключевые направления развития современного образования: культура, личность, среда [9].

«Ядро» культуры личности: «ценность» и «ценностное отношение» [17]. Осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и его оценка формирует ценностное отношение, центр которых – человек. Вне человека и без него понятие ценности не существует, это особый человеческий тип значимости предметов и явлений [18]. Важное направление развития личности – присвоение социально-исторического опыта, основанного на усвоении правил взаимодействия между людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Ценностное отношение показывает какие ценности человеческой культуры обретают личную значимость. Сегодня особое значение приобретают общечеловеческие ценности, связанные с вопросами коэволюционного сосуществования человека и окружающей его среды [14].

Необходимым условием является реализация средового подхода: использование развивающего воспитательно-образовательного потенциала объектов и явлений жизненной среды, ее информативной емкости, социальной и личностной значимости, ценностей. Педагогическая деятельность – это культурообразующая многомерная образовательная среда (состоящая из совокупности разных по характеру сред) и представлена как система влияний, условий и факторов для становления и развития личности под воздействием пространственно-духовного и предметного культурного окружения (А.Ф. Лазурский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.А. Ясвин). Она способствует освоению человеком культурного опыта прошлого и его трансформации в культурный опыт настоящего и будущего. Элементы культуры наполняются личностным смыслом, а личность развивает собственную субъектность, направленную на улучшение окружающей среды. Личностно-ориентированное образование должно включать личностный компонент вместе с предметными знаниями, умениями, аксиологической и праксиологической составляющей.

Становление эко культуры предполагает комплексное воздействие на когнитивную, аффективную и волевую сферы сознания личности. Методы и методические приемы обучения должны обладать диалогичностью, деятельностно-творческим характером, направляться на развитие свободы личностного выбора и принятие самостоятельных решений, осуществление ответственных поступков. Используются диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, диагностика и самодиагностика, создание ситуаций успеха, личностного и коллективного выбора, способы фасилитации педагогической поддержки в процессе саморазвития и самореализации личности.

Приоритетная системообразующая роль отводится культурно-экологическому подходу, что соответствует основным компонентам экологической культуры: когнитивному, аксиологическому, нормативному, поведенческому, праксиологическому, личностному. Педагогическую основу составляют культурологическое личностно-ориентированное образование, где культурологическая парадигма образования предполагает, что центром образовательного процесса является личность обучаемого, следовательно, культурно-экологический подход реализуется в русле личностно-ориентированных идей. Важным условием при этом является использование ценностного, познавательного и деятельностного потенциала окружающей среды. Построение образовательного процесса здесь предусматривает использование идей жизнотворчества, социализации, культурной идентификации, духовно-нравственного развития, «диалога культур».

Культурно-экологический подход целесообразно использовать на уроках географии и во внеурочной деятельности учащихся. Эффективно разрабатывать проекты, связанные с экономией в быту водных ресурсов и посвященные проблемам загрязнения и вреда окружающей природе, например, от пластика. На уроках географии 8 класс в теме «Где спрятана вода?» было дано задание разработать экологический проект «Питьевая вода – моё здоровье», учащиеся поставили задачи выяснить: откуда и как берётся вода для питья в нашей местности, какими качествами обладает, как пользоваться, как сохранить питьевую воду? Что каждый из нас может сделать в быту для сохранения водного ресурса? Данный проект затем перерос в проект геоэкологического волонтерства «Живая вода!». Подготовлен волонтерский урок социальной геоэкологической активности для 5 класса. Организаторы из 8 класса разработали презентацию, показали местные озёра и реки, рассказали о качестве питьевой воды и экологических проблемах, связанных с загрязнением водных ресурсов. Провели эксперимент дома: сколько питьевой воды выливается в среднем на семью из 3-х человек при гигиенической чистке зубов, не закрывая кран при этом. В среднем 10 литров ежедневного пустого расхода на 1 семью за время утренних процедур. Поставили задачу сосчитать: сколько бесполезно уходит воды из крана на 1 класс из расчёта 30 человек на класс ежедневно, в месяц и в год. Получилась колоссальное количество воды, на слайде организаторы вывели количество ведер

на 10 литров. Наглядный материал помогает усвоить знания, найти выход для решения задач по сохранению и рациональному использованию воды в бытовых условиях. Совместно с ребятами организаторы поставили ещё ряд вопросов по сохранению воды, искали вместе с пятиклассниками пути решения.

Пример развития эко ответственности по экономической географии в 8 и 10 классах, тема «Химическая промышленность» или в 9 классе в параграфе «Экологическая ситуация в России» и «Экологическая безопасность России. При изучении составляется ментальная карта ([www.mindomo.com](http://www.mindomo.com)) на тему «Химическая промышленность», которая рассказывает о том, что входит в хим. промышленность, рассматривается её роль и вред для окружающей среды. Ставится проблема: Как минимизировать вред от химической промышленности на производстве и в быту человека. Ученик в данном проекте является исследователем, с помощью интернета изучает проблему, проводит опрос среди родителей и детей «Что чаще всего используется в повседневной жизни человека из химии органического синтеза: синтетический каучук, пластмасса, синтетические смолы, химические волокна?». На первый план по опросу выходит пластик: пластиковые окна, двери, посуда, бутылки, крышки, пакеты... Затем группой создаётся презентация, разрабатывается акция по сбору пластиковых крышек («Пластик: вред и польза. Вторая жизнь пластика») и во внеурочной деятельности инициативная группа проходит с уроком социальной активности по всем классам школы. Организаторы вместе с участниками после представления вреда от пластика на экологию (среднее время разложения от 400 до 700 лет, показывается видео про пластик в мировом океане и т.д.) ищут выход: чем каждый человек может помочь в нераспространении пластика в мире. Данная акция освещается в школьной группе через посты и по чатам с родителями и учащимися, после чего многие активно участвуют, приносят пластиковые крышки на вторичную переработку. Собранные крышки сдаются в пункт приёма. Такая акция проводится 3-4 раза в год, так как на родительских собраниях родители просят повторить акцию: дети взяли на себя ответственность в семье по сбору крышек и надо их систематически сдавать.

**Выводы.** Практика показывает воспитание ценности жизни и здоровья личности, которые напрямую зависят от ценности сохранения природы, которая по-своему зависит от влияния человека на окружающую природную среду. Прививается экологическое поведение, эко проекты помогают в приобретении знаний и социальных навыков, направлены на личное развитие учащихся и на взаимодействие и умение работать в коллективе и для коллектива, позволяют применить экологический компонент через культурологический контекст. Познавательный аспект раскрывает взаимодействия человека и природы, как двусторонний процесс в русле диалектики взаимодействия. Применяется «человеквключающая» модель познания. В ценностном аспекте образования позволяет обогащаться идеями коэволюционных отношений, ноосферогенеза, устойчивого развития, экологической этикой. Включается в содержание образования объектов и предметов реального жизненного мира, являющихся взаимным «сотворчеством» природы и человека. В праксиологическом аспекте прививается экологическое оправданное поведение, созидание, окультуривание реального природно-социального окружения.

#### Литература:

1. Бахтин, М.М. *Философия действия* / М.М. Бахтин // *Философия и социология науки и техники* / под ред. Г.И. Фроловой. – М., 1986. – С. 108-222
2. Библер, В.С. *От науки к логике культуры: два философских введения в 21 век* / В.С. Библер. – М.: Наука, 1991. – 413 с.
3. Бондаревский, Е.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах образования: учебное пособие* / Е.В. Бондаревский, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Валицкий, А.П. *Культурная школа: концепция и модель образовательного процесса* / А.П. Валицкий // *Педагогика*. – 1998. – № 4. – С. 12-18
5. Викулина, М.А. *Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: учебное пособие* / М.А. Викулина. – Н. Новгород, 2004. – 296 с.
6. Гессен, С.И. *Основы педагогики: введение в прикладную философию* / С.И. Гессен / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Лонгман, 1995. – 308 с.
7. Каган, М.С. *Человеческая деятельность (опыт системного анализа). Над чем вы работаете, о чем спорят философы* / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
8. Круподерова, Е.П. *Проектирование цифровой образовательной среды для подготовки будущих учителей: монография* / Е.П. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 124 с.
9. Лихачев, Б.Т. *Педагогика. Лекции: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений* / Б.Т. Лихачев. – М., 1992. – 528 с.
10. Мамедов, Н.М. *Культура, экология, образование* / Н.М. Мамедов. – М.: Рафия, 1996. – 151 с.
11. Сериков, В.В. *Личностный подход в образовании: дизайн и технологии* / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – 152 с.
12. Слостенин, В.А. *Общая педагогика: учебное пособие. Пособие для студентов. самый кайф. учебные заведения в 14:00* / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. – Часть 1. – 288 с.
13. Соткина, С.А. *Географическое образование как основа формирования личности гражданина и патриота: опыт Нижегородской области* / С.А. Соткина, И.Ю. Кривдина, Н.Ф. Мартилова // *Практика школьного образования*. – 2017. – № 1. – С. 3-7
14. Строков, А.А. *Цифровизация образования: проблемы и перспективы* / А.А. Строков // *Вестник Мининского университета*. – 2020. – Том 8, № 2. – <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-15>
15. Тугаринов, В.П. *О ценностях жизни и культуры* / В.П. Тугаринов. – Ленинград, 1960. – 413 с.
16. Урсул, А.Д. *Переход России к устойчивому развитию: ноосферная стратегия* / А.Д. Урсул. – Москва – Гомель, 1996. – 300 с.
17. *Философский словарь* / под ред. Н.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1989. – 588 с.
18. *Элементы экологической этики* // *Социальная экология*. – М.: Академия, 2000. – С. 120-121



УДК 378:372.881

кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель Павлова Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева» (г. Екатеринбург)

## РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность обозначенной темы исходя из современной действительности и понимания образования как процесса, в котором обучающийся выступает субъектом своей образовательной деятельности. Также принимается во внимание глубокий развивающий потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык». Авторы раскрывают ее возможности по развитию метакогнитивных навыков. Цель статьи – продемонстрировать дидактические возможности учебника в подготовке студентов к самостоятельной познавательной деятельности. Авторы анализируют основные характеристики учебника иностранного языка для неязыкового вуза. Далее в статье раскрывается понятие «метакогнитивные навыки». В этом контексте уделяется внимание лично-ориентированным заданиям, включенным в учебники иностранного языка. К таким заданиям относятся мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, ролевые игры, проблемные ситуации и др. На примерах конкретных заданий показаны перспективы применения учебника для развития метакогнитивных навыков студентов, лежащих в основе самообразования. Авторы делают вывод об актуальности и необходимости применения лично-ориентированных технологий в учебном процессе для развития метакогнитивных навыков студентов.

*Ключевые слова:* учебник, современный учебник иностранного языка, метакогнитивные навыки, самообразование, лично-ориентированные технологии.

*Annotation.* The article proves the relevance of the topic from the point of view of modern reality and understanding of education as a process in which the student acts as the subject of their educational activity. The substantial developing potential of the academic discipline “Foreign Language” is also taken into account. The authors reveal its possibilities for the development of metacognitive skills. The purpose of the article is to demonstrate didactic possibilities of a textbook in preparing students for independent cognitive activity. The authors analyze the main characteristics of a foreign-language textbook for a non-linguistic higher school. Further, the article discusses the concept of “metacognitive skills”. In this context, attention is paid to student-oriented tasks included in foreign-language textbooks such as mini-projects, round-table discussions, conferences, debates, role-playing games, problem situations, etc. The potential of using the textbook with the purpose of developing students’ metacognitive skills necessary for self-education is illustrated by examples of specific tasks. The authors conclude that using student-centered technologies in educational process is fundamental for the development of students’ metacognitive skills.

*Key words:* textbook, modern foreign-language textbook, metacognitive skills, self-education, student-centered technologies.

**Введение.** Современная действительность, реагируя на глобальные изменения, характеризуемые динамичностью, масштабностью, скоростью и вариативностью, определяет необходимость включения индивидов в процесс постоянного совершенствования их практического опыта. Концепция “Образование 4.0” для Индустрии 4.0, разработанная в рамках Всемирного экономического форума в Давосе, рассматривает в качестве основной характеристики образования инклюзивность и сосредотачивается на развитии ряда навыков, которые превращают студентов в субъект обучения и необходимы для полноценного участия в реализации концепции Четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0). Речь идет о трех навыках: умение находить решение проблем, сотрудничество (взаимодействие), адаптивность. Эти навыки позволяют определять проблему, критично ее осмысливать, творчески и эффективно ее решать индивидуально или в совместной деятельности, предоставляя адекватную обратную связь и выполняя определенную роль в рабочей группе (от ведомого до ведущего). В контексте концепции «Образование 4.0» актуализируется необходимость развития метакогнитивных навыков. Такое положение вещей ведет к пониманию образования как субъект-субъектного процесса, где студент непосредственно включается в обучение и готов самостоятельно оценивать уровень своих знаний в определенной сфере, устанавливать цели обучения, приобретать опыт и развивать навыки, повторно оценивать знания, определять изменения (прогрессивные или регрессивные), необходимые для последующего совершенствования, и так далее. Поскольку образовательная система достаточно статична, а мир, в котором мы живем динамичен, то понимание образования как системы воспроизводства знания не актуально, оно становится развивающимся, развивающим, непрерывным, то есть образование должно стать средством для достижения безопасного и комфортного существования личности в современном динамичном мире и способствовать ее саморазвитию [9].

Ориентация на инструментальный аспект образования, который выражает только формальные стороны организации обучающей среды и коммуникации в процессе обучения, приводит к тому, что суть этого процесса остается в стороне и упускается из вида «конструирующая, познавательная и творческая активность ученика в отношении его когнитивных инструментов и учебного содержания» и, соответственно, понимание личности как саморазвивающейся системы [7, С. 10-12]. Здесь, уместно отметить позицию Смирнова С.Д., подчеркивающего, что учебно-воспитательный процесс есть “текущая реальность”, он растворен в “повседневности”, вырастает из “локальных контекстов”, регулируется “изменениями социокультурной среды на микроотрезках времени” и в этом смысле “ситуативен” [12]. Обучающийся умеет учиться, если он/ она готовы встраиваться в эти изменения и достойно реагировать на возникающие ситуации, то есть готовы осознавать себя субъектом своей образовательной деятельности, признать возможность самоутверждения и самореализации, развития своих личностных качеств и проявления собственной индивидуальности в ней и свою способность управлять этой деятельностью. Речь идет о наличии у обучающегося знаний о своей когнитивной системе, мыслительном процессе и способности планировать, мониторить, оценивать и регулировать этот процесс, то есть о метакогниции («знаниях о познании») [13]. Согласно данным современных исследователей, ключевым фактором успеха в учении (наряду с мотивированностью, наличием способностей и т.п.) является именно метакогнитивная включенность в деятельность. Наличие метакогнитивных умений является залогом продуктивной познавательной деятельности на протяжении всей жизни [5; 6; 11].

**Изложение основного материала статьи.** Метакогнитивные умения выступают основой самообразования. Результативность процесса формирования метакогнитивных навыков и навыков рефлексии студентов зависит от педагогических условий: вовлечение обучающихся в самостоятельный поиск новых знаний; организация возможности обоснованно и корректно выбрать эффективные способы их приобретения, принимать взвешенные решения, делать

осознанный выбор и нести за него ответственность. Приоритетной задачей становится обучение студентов умению учиться, используя различные учебные стратегии, через осмысление собственных целей и постановку конкретных задач [3].

Уже аксиоматичной стала идея о том, что иностранный язык как учебная дисциплина обладает глубоким образовательным, то есть воспитывающим и обучающим потенциалом. Действительно, педагогические возможности, порождаемые этой учебной дисциплиной, позволяют организовать «конструирующую, познавательную и творческую активность» обучающихся, стремящихся к саморазвитию.

Одним из основных элементов образовательного процесса является учебник; учебник иностранного языка – это многогранный продукт, реализующий обучающую, воспитательную и развивающие функции, оказывающий влияние на развитие языковой личности студентов. Такая позиция этого средства обучения обусловлена тем, что учебник, как правило, рассматривается в качестве «модели образовательного процесса, которая отражает цели, содержание обучения, методы и (или) технологию обучения» [15, С. 110]. Учебник, находясь в эпицентре взаимодействия преподавателя и студента, наряду с другими средствами обучения вносит свой вклад в организацию существующей системы обучения, однако настоящий педагогический процесс находится под влиянием не только учебника, но и большого количества других факторов, например, особенностей темперамента, характера, способностей, мотивов участников образовательного процесса, уровня базовой подготовки студентов, оснащения материально-техническими средствами, организации информационно-образовательной среды в университете, развития образовательной системы в целом и состояния системы подготовки и повышения квалификации преподавателей иностранных языков [4].

Учитывая, что учебник является сложной системой и моделью учебно-воспитательного (образовательного) процесса, стоит обратить внимание на главные характеристики учебника иностранного языка (далее – учебник) [4]. Во-первых, учебник транслирует существующий учебный процесс и реальность, которые в свою очередь также оказывают свое влияние на содержание и дидактическую организацию учебника; во-вторых, учебник иностранного языка направлен на развитие профессиональной языковой личности студента через формирование иноязычной коммуникативной компетенции; в-третьих, в учебнике отражено содержание обучения иностранному языку в вузе, включающее бытовую, социокультурную и профессиональную сферы общения, языковой и речевой материал, организационно-процессуальные аспекты и т.п.; в-четвертых, учебник должен отвечать нормативным требованиям, учитывать возрастные особенности и уровень образования, опираться на современную методическую концепцию, предлагать многообразие дидактических инструментов, направленных на развитие личности студентов и организующих деятельность преподавателя и студента в соответствии с требованиями времени, быть нацелен на взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности, создавать условия для самостоятельной работы и учебной автономности студентов [8; 16]. Специфика вузовского учебника иностранного языка определяется его профессиональной направленностью и учётом межпредметных связей.

Остановимся на такой важной характеристике учебника как инструмент развития метакогнитивных (метапознавательных) умений, лежащих в основе самообразования. Используя задания и упражнения, содержащиеся в учебнике, преподаватель организует условия, в которых происходит приращение метакогнитивных навыков, необходимых для самостоятельной работы и развития учебной автономности студентов. Метакогнитивные навыки – это «общеучебные, междисциплинарные познавательные умения и навыки. К ним относят навыки задавать вопросы; определять цели и задачи, связь данной задачи с предшествующей работой; планировать; выбирать тактики; разделять задачи или проблемы на компоненты; предвидеть последствия того или иного действия или события; осуществлять постоянный контроль за своей текущей деятельностью и анализ ее с точки зрения правильности; корректировать, осуществлять возможное перепланирование и включение пересмотренных целей; проводить самопроверку результатов собственных действий» [10, С. 290]. Эти навыки формируются через подготовку и участие в ролевых играх, проектных заданиях, учебных дискуссиях и других формах учебной деятельности, опирающихся на личностно-ориентированные и личностно-деятельностные технологии. Кроме этого, традиционные формы работы с устными и письменными текстами в ходе выполнения заданий на различные виды речевой деятельности на занятиях по иностранному языку в вузе направлены на выработку умений прогнозирования, планирования своих действий, учитывая цель и задачи, поставленные при выполнении упражнений, контроля за своими действиями и их анализа, а также самопроверки.

Кафедра русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ подготовила ряд учебников по английскому языку для трех уровней обучения: среднего профессионального образования, бакалавриата и специалитета, магистратуры и аспирантуры, которые объединены одним названием «Английский язык для юристов» [1; 2; 14]. Несомненным достоинством данных учебников является богатый арсенал личностно-ориентированных учебных заданий: мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, ролевые игры, проблемные ситуации и др.

Приведем примеры заданий на развитие метакогнитивных умений, которые размещены в данных учебниках.

Учебное задание, связанное с проведением ролевой игры в формате конференции, сформулировано следующим образом: Role-play. Organize a conference on “Government and politics”. Задание идет под названием «ролевая игра», а не «конференция», поскольку в данном случае участникам предстоит играть роли представителей политических институтов различных стран. Далее в тексте задания предлагается алгоритм подготовки к конференции:

1. «Formulate the theme of the conference (for example, the theme of the conference “Political systems of the world”).
2. Elect the Chair.
3. Choose speakers and participants in the discussion.
4. Choose topics for your reports (The report topics may include “Political system of Canada”, “Electoral system in Russia”, “Political parties in Great Britain” etc. You may choose a character name. If you present Great Britain, choose to be a presenter with the British name and a position in politics. (Dr Brown, MP, for example).
5. Make a plan for your conference, make an introductory speech and learn useful phrases from the above exercises (it is a task for the chairperson).
6. Revise the expressions you have studied from previous units: “How to make a presentation”, “Round table discussion”; “Presenting an argument”; “Phrases to agree”; “Phrases to disagree”; “Phrases to ask your partner to repeat”, “Phrases to say you do not know”; “Phrases to give yourself time to think” etc.
7. Hold a conference» [2, С. 210].

При подготовке студентам необходимо взять на себя роль активных участников, не просто пассивных исполнителей чьей-то воли. Необходимо определить тему конференции, спрогнозировать возможный ход событий, спланировать пошагово проведение мероприятия, распределить роли между участниками, выбрать модератора, подготовить речи: определить цель и задачи, опять же спланировать содержание, сформулировать грамотно свои мысли на иностранном языке, продумать возможные вопросы для других участников и те, которые могут быть потенциально заданы непосредственно им как выступающим. По окончании конференции принципиально важным является этап рефлексии и саморефлексии, своего рода подведение итогов относительно того, что удалось и не удалось, как можно скорректировать свои неудачи. Обращаем внимание, что роль преподавателя сводится к фасилитации, то есть облегчению и стимулированию

учебного процесса через оказание психологической и педагогической поддержки. При подготовке выступлений на учебную конференцию студенты вовлекаются в самостоятельный поиск новой необходимой информации, у них появляется возможность опробовать разные способы ее приобретения и критичного осмысления и определить для себя наиболее эффективный, который можно будет применять в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. При определении темы своего выступления на конференции обучающийся учится делать осознанный выбор и нести за него ответственность.

Для подготовки к выступлению с докладом можно воспользоваться упражнением, где предлагается алгоритм составления доклада, который позволяет научиться грамотно выстраивать работу по написанию сообщений или доклада: обозначить цель, конкретные задачи и ключевые моменты доклада/сообщения, найти основную и дополнительную информацию на валидных сайтах, определить базовый категориально-понятийный аппарат по теме выступления, составить план, написать доклад, подготовиться к ответам на вопросы, проанализировав те аспекты сообщения, которые вызывают трудности. В упражнении дается рекомендация делать записи во время слушания других докладов, выполнение этой рекомендации позволит научиться выделять основные мысли устных текстов и акцентировать свое внимание на деталях.

«STEPS OF MAKING A REPORT:

1. Define a topic of your report and the aim of your report.
2. Identify the key points.
3. Search the Internet for additional information on your topic: [www. parliament.gov.uk](http://www.parliament.gov.uk); [www. gov.uk](http://www.gov.uk); [www.royal.gov.uk](http://www.royal.gov.uk); <http://www.lbc.co.uk/political-parties---what-they-all-stand-for-21202>
4. Write out all the necessary terms and their definitions.
5. Structure your report.
6. Get ready to ask questions.
7. While listening to the other students' reports, take notes. It will help you to remember the necessary information» [2, С. 172].

Проектная работа позволяет повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка за счет возможности реализовать свой творческий потенциал и той самостоятельности и свободы, которые предоставляются студентам для решения той или иной проблемы. Такой формат заданий учит студентов самостоятельно и критично мыслить; находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения; устанавливать причинно-следственные связи; убедительно, качественно и эффективно излагать свои мысли, представляя результаты своей работы; позволяет научиться сотрудничать и примерить на себя разные роли в команде.

В учебнике «Английский язык для юристов» для бакалавриата и специалитета можно найти упражнение, обучающее организовать подготовку и проведение проектной деятельности студентов. Приведем его основное содержание:

«Project work. "Legal profession in Russia and abroad". The main steps to follow when you do the project:

1. Selecting and briefing: decide on a topic. Bring your own ideas and let a whole class discuss and allot topics to each group.
2. Planning and language generation: Work together to decide upon how to proceed.
3. Collection of data /information / details. Gather required data / information from a number of sources.
4. Planning, writing the draft and editing.
5. The result and presentation of the final product (a written report, a video clip, a guidebook, a brochure, a wall newspaper, etc.)
6. Assessing/Evaluating project work. Each student in the group should take an active part in the work and contribute for the successful completion of the task» [2, С. 382-383].

Выполняя пошагово это задание, студенты вовлекаются в самостоятельную познавательную деятельность. Для того, чтобы определиться с темой проекта, необходимо внести свои собственные идеи, обсудить их со всей группой и затем распределить темы для каждой команды-подгруппы. В совместной работе принимаются решения, как действовать дальше. Преподаватель не принимает решение за всю студенческую группу, он оказывает руководство и поддержку. Сбор информации происходит из нескольких источников: энциклопедий, книг, соответствующих сайтов. Можно брать интервью у людей, собирать фотографии и иллюстрации, записывать аудио / видео и т.д. Необходимо делать записи, фиксировать полученную информацию, чтобы в дальнейшем ее систематизировать. Собрав необходимые данные / информацию и идеи, необходимо спланировать и структурировать данные, затем интерпретировать их для написания черновика проекта. Важно проконтролировать, чтобы не был упущен этап редактирования. Конечным продуктом может быть письменный отчет, видеоклип, путеводитель, брошюра, стенгазета, конференция, плакаты и т.д. Намеченная цель осуществляется, когда, каждый студент принимает активное участие в работе и вносит свой вклад в успешное выполнение задания. В упражнении дается рекомендация вести записи того, что происходило (кто что и как делает) во время проекта: каждый студент в группе должен вести дневник с описанием своего рабочего плана, того, как информация/данные были собраны и интерпретированы, с какими проблемами столкнулись и как был подготовлен отчет/ конечный продукт и т.д. Эта информация будет востребована на этапе саморефлексии. Для оценивания работы используются оценочные листы с критериями, которые отражают требования к выполнению проекта.

**Выводы.** Применение учебных заданий, в основе которых лежат личностно-ориентированные технологии, не теряет своей актуальности уже на протяжении нескольких десятилетий, поскольку они погружают обучающихся в контекст реальных или квазиреальных ситуаций, в том числе профессиональных. На занятиях по иностранному языку системное и последовательное применение такого рода заданий возможно на основе учебника, который как «ядро» образовательного процесса планомерно и методично создает условия для самореализации обучающихся. Современные средства обучения отражают актуальные потребности государства и общества в подготовке специалистов, умеющих управлять своей познавательной деятельностью и готовых к саморазвитию в динамичном мире. Учебник иностранного языка для вуза представляет из себя реальный рабочий инструмент организации учебного процесса в соответствии с концептуальными положениями отечественной и зарубежной лингводидактики и методики обучения иностранных языков и, сочетая системность и функциональность, обучающие, развивающие и воспитательные функции, способствует развитию навыков самосовершенствования, в основе которых лежат метакогнитивные стратегии.

**Литература:**

1. Английский язык для юристов: Учебник / К.М. Левитан, С.В. Павлова, М.С. Пестова [и др.]; Под ред. К.М. Левитана. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2021. – 552 с.
2. Английский язык для юристов: Учебник / М.А. Югова, Е.В. Тросклер, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова. – 1-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 471 с.
3. Беленкова, Ю.С. Самостоятельная познавательная деятельность на основе развития метакогнитивных навыков / Ю.С. Беленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 37-40

4. Бим, И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И.Л. Бим, О.В. Афанасьева, О.А. Радченко // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13-17
5. Евдокимова, М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку / М.Г. Евдокимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 2(796). – С. 111-125
6. Кислякова, М.А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике / М.А. Кислякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – С. 79-89
7. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросова [и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск, 2016. – 337 с.
8. Кравцова, О.А. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения / О.А. Кравцова, Е.Б. Ястребова // Филологические науки в МГИМО. – 2019. – № 2(18). – С. 48-57
9. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – Москва: Знание, 1991. – 61 с.
10. Позднякова, Е.П. Проблема развития метапознавательных навыков младших школьников как разновидность общеучебных навыков в педагогической теории и практике / Е.П. Позднякова // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 288-291
11. Самойличенко, А.К. Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля) / А.К. Самойличенко, Ю.А. Рожкова, А.А. Токмакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 4(17). – С. 393-395
12. Смирнов, С.Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности / С.Д. Смирнов // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 36. – С. 8.
13. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – Москва: Канон+, 2009. – 1248 с.
14. Югова, М.А. Английский язык для юристов: Учебник для специальности "Юриспруденция" / М.А. Югова, С.В. Павлова, Н.В. Садыкова. – Москва: Редакция "Юстиция", 2021. – 338 с.
15. Югова, М.А. Учебник по иностранному языку для неязыкового вуза как модель современного образовательного процесса / М.А. Югова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 109-114
16. Ястребова, Е.Б. Инновационный учебник иностранного языка. каким он может быть? / Е.Б. Ястребова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1(830). – С. 166-185

**Педагогика**

#### **УДК 372.8**

**преподаватель Яковенко Кирилл Сергеевич**

Государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования

«Институт развития образования Республики Татарстан» (г. Казань);

**кандидат педагогических наук, доцент Камахина Рина Саматовна**

Институт фундаментальной медицины и биологии Казанского  
(Приволжского) федерального университета (г. Казань)

### **РОЛЬ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

*Аннотация.* У человека способность легко находить общий язык с другими людьми формируется годами и успех данного процесса зависит не только от личных качеств человека, но и от среды, в которой происходит становление его личности. В связи с этим перед учителем, в том числе и учителем биологии, стоит задача формирования коммуникативных учебных действий, обеспечивающих способность обучающегося к адаптации во взрослой жизни; успеха в профессиональной карьере, за счёт способности к саморазвитию и самосовершенствованию; способности критически мыслить, работая с большими информационными потоками; навыков сетевой работы, работы в команде, в том числе и «распределённой», объединяющей людей разных национальностей, религиозной принадлежности и ценностных установок. Целью представленного в статье исследования является определение роли игры в формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках биологии. В статье представлены результаты исследования, подтверждающие, что игра делает процесс формирования коммуникативных учебных действий на уроках биологии более результативным, если интеллектуальные групповые игры используются системно и являются неотъемлемым элементом урока.

*Ключевые слова:* коммуникация, общение, взаимодействие, урок биологии, образовательный процесс, интеллектуальные игры, цифровые сервисы.

*Annotation.* A person's ability to easily find a common language with other people is formed over the years and the success of this process depends not only on the personal qualities of a person, but also on the environment in which his personality is formed. Therefore, the teacher, including the biology teacher, is faced with the task of forming communicative educational actions that ensure the student's ability to adapt to adulthood; success in a professional career, due to the ability to self-development and self-improvement; the ability to think critically, working with large information flows; networking skills, teamwork, including "distributed", uniting people of different nationalities, religious affiliation and values. The purpose of the research which is presented in the article is to determine the role of the game in the formation of communicative universal educational actions in biology lessons. The article presents the results of a study confirming that the game makes the process of forming communicative educational actions in biology lessons more effective if intellectual group games are used systematically and are an integral element of the lesson.

*Key words:* communication, association, interaction, biology lesson, educational process, intellectual games, digital services.

**Введение.** Состояние, в котором в настоящее время находится современная школа, учителя определяют как турбулентность. Меняется мир, целевые ориентиры, пути и средства их достижения и как следствие данных процессов меняется и школа. Происходит тотальная цифровизация образовательного пространства, обновляются федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и профессиональные стандарты учителя. Перед школой стоят новые задачи: подготовить ребёнка к будущему, обеспечивая тем самым его конкурентоспособность и успешность. Целевые ориентиры современной школы определены в докладе ЮНЕСКО «В новое тысячелетие», теперь «современная

школа должна научить ребёнка: «учиться», «жить», «жить вместе», «работать и зарабатывать» [3]. Ключевые позиции в этом процессе занимает школьный учитель, организуя образовательный процесс, формируя и развивая универсальные учебные действия, обеспечивающие способность обучающихся быть успешным как в жизни, так и в профессии. 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» [6].

Регламенты, определяющие деятельность учителя, трансформируют данный процесс, сегодня учитель это:

– трансформация и наставник, организующий образовательную деятельность обучающихся, обеспечивающую: адаптацию во взрослой жизни; успех в профессиональной карьере, за счёт способности к саморазвитию и самосовершенствованию; способность критически мыслить, работая с большими информационными потоками; навыки сетевой работы, работы в команде, в том числе и «распределённой», объединяющих людей разных национальностей, религиозной принадлежности и ценностных установок.

В своём исследовании Юшина Е.В. пишет: «у человека способность легко находить общий язык с другими людьми формируется годами, и успех данного процесса зависит не только от личных качеств человека, но и от среды, в которой происходит становление его личности» [8]. В связи с этим перед учителем биологии при организации образовательного процесса встаёт ещё одна задача – формирование коммуникативных учебных действий.

Так, в рабочей программе по биологии, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 27 сентября 2021 г. № 3/21, универсальные коммуникативные действия систематизированы по группам: общение и сотрудничество. При этом следует отметить, что учителя биологии при планировании урока смещают акценты на формирование предметных результатов, считая, что специально уделять время на своём уроке формированию коммуникативных умений обучающихся нет необходимости. На достижение этих целей ориентированы такие предметы как литература, русский и родной язык.

Целью нашего исследования является определение роли игр в формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках биологии.

**Изложение основного материала статьи.** Современные дети неограниченное время проводят за компьютерными играми, и как следствие им сложно сосредоточить внимание на объяснении учителя на уроке. Международное педагогическое сообщество всё чаще говорят об использовании как традиционных, так и компьютерных игр в образовательном процессе. Именно игра способна сделать урок незабываемым событием, контроль знаний – удивительным приключением.

И именно поэтому игра приобретает особый смысл и значимость, ведь теперь игра становится неотделимым элементом урока.

Методологией игры, её социальной природой и значением в образовательном процессе в отечественной педагогике в разное время занимались Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, Л.В. Былеева, Л.С. Выготский, В.В. Гориневский, И.Я. Герд, Л.В. Занков, Н.К. Крупская, В.М. Коротков, А.Н. Леонтьев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, М.И. Махмутов, В.Г. Мац, В.Д. Пономарев, Г.В. Плеханов, С.А. Смирнов, С.А. Шамаков, Д.Б. Эльконин и др. [1; 2; 4; 5; 7].

В процессе работы над материалами статьи было проведено исследование, целью которого являлось выявление отношения учителей биологии к применению игр на уроках биологии и во внеурочное время. Исследование проводилось среди учителей биологии – членов Ассоциации выпускников Казанского федерального университета (273 респондента из 42 муниципальных районов Республики Татарстан). По результатам анализа ответов респондентов получены следующие данные:

1. Преобладающее большинство учителей биологии это женщины – 87%, мужчины составили 13% от общего числа респондентов.

2. В группе респондентов преобладали учителя сельской местности – 71%, городские учителя проявили меньшую активность и составили 28%.

3. По стажу работы учителя биологии, принявшие участие в исследовании, распределились следующим образом: молодые специалисты – 8,4%, учителя со стажем работы от 6 до 30 лет – 76,3% и учителя со стажем более 30 лет составили 15,3 % от общего числа респондентов.

4. Средний возраст респондентов составил 48 лет, что соответствует среднему возрасту учителя в Республике Татарстан в 2022 году, по данным «Бизнес-онлайн» на 6 июля 2022 года.

5. 96,3% респондентов отметили, что игра имеет положительное влияние на результативность урока, среди них:

- увеличение мотивации обучающихся;
- проявление творческого подхода к решению стандартных ситуаций;
- увеличение вовлеченности обучающихся в познавательный процесс;
- активизация процессов взаимодействия и сотрудничества обучающихся друг с другом;
- формирование субъективной ответственности, как личной, так и групповой (разделение ответственности за общий результат);
- формирование навыков выражения эмоций и мысли;
- формирование навыков распознавания невербального общения.

И лишь 3,7% респондентов ответили, что игра на уроке не способна оказать значимое влияние его результат и эффективность.

6. Больше половины респондентов, а именно 63,3%, используют игры на уроках. Из них 6,6% респондентов стараются применять игры на каждом уроке, отметим, что такой ответ характерен для учителей со стажем до 3 лет.

7. Чаще всего, 51,7% респондентов, игры используют для подведения итогов изученного раздела или темы.

8. 37,8% респондентов используют игры один раз в четверть, а 19,5%, респондентов используют игру раз в полугодие и реже. Такой ответ характерен для учителей городских школ со стажем более 30 лет.

9. Более 90% респондентов отдадут предпочтение интеллектуальным играм как индивидуальным, так и групповым.

10. В рамках исследования нас интересовал вопрос, создают ли учителя авторский контент игр, адаптируют имеющийся или заимствуют разработки своих коллег? Лишь 13,1% респондентов разрабатывают игры с нуля, 58,4% адаптируют имеющийся контент к уровню подготовки обучающихся, добавляя или сокращая вопросы, предлагают другую форму подачи материала, а 28,5% используют готовые материалы коллег, не адаптируя и не корректируя его.

11. Большинство респондентов – 29,4% предпочли бы проводить игры во внеурочное время, так как процесс игры увлекает ребят и сложно расчитать время, 37,3% предпочли бы проводить интеллектуальные блиц-игры на уроке для закрепления материала и только 7,9% учителей предлагают игры обучающимся в качестве домашнего задания, отмечая, что

игра мотивирует обучающихся на познавательный процесс (поиск и обработка информации) и коммуникацию с участниками игры (объединяться для сотрудничества).

Экспериментальной базой для определения роли игр в формировании коммуникативных учебных действий было общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №156» Советского района г. Казани. Это школа, где создана универсальная безбарьерная среда для обучения детей с ОВЗ, возрастная группа детей младшего подросткового возраста – учащиеся 6 классов.

Традиционно учителя биологии создают игры в привязке к этапу урока, мы проектировали игру, опираясь на формируемый вид деятельности, в нашем случае коммуникативных универсальных учебных действий: общение и взаимодействие. В процессе исследования мы сместили акценты на групповые форматы игр. Важно отметить, что результат группы, успех в игре, зависит от вклада каждого её члена. Для формирования групп можно использовать несколько способов: первый наиболее распространенный «по желанию» обучающихся; второй, «выбор капитана»; третий, используется учителями биологии в 87% случаев, обучающиеся первой парты поворачиваются лицом к обучающимся второй парты, третьей и так далее; четвертый способ «спонтанная группа» формируется по результатам игры. Именно этот способ использовали мы в процессе исследования.

Пример первый, «Найди пару»: карточка первого игрока «Генеративный орган растения» – карточка второго игрока «Цветок». Для мотивации был добавлен соревновательный элемент – скорость выполнения задания – позволяет группе получить 1 дополнительный балл.

Пример второй, для формирования группы с количеством участников более двух человек можно трансформировать задание, например ответ на вопрос имеет несколько ответов, так, для формирования группы из 5 человек можно предложить следующее задание:

Вопрос «Вегетативные органы растения», ответы: первая карточка «лист»; вторая карточка «стебель»; третья карточка «почка»; четвертая карточка «побег»; пятая карточка «корень». Учитель имеет возможность изменить задание, заменив текст ответа картинкой. Хаотично перемещаясь, обучающиеся формируют группу. Для мотивации был добавлен соревновательный элемент: скорость и правильность выполнения задания позволяет группе получить дополнительно по 1 баллу.

В рамках исследования на уроках биологии использовались групповые игры: «Кто прав?», «Общее мнение», «Совместное рисование», «Что, где, когда?», «Да-Нетки», «Верю – не верю», «Скачки», «Угадай, кто это», «Дополни предложение» и другие.

Современный учитель успешно использует как традиционный формат проведения игр, так и инновационный – цифровой, причиной этому стал кризис, который сильно повлиял на систему образования и профессиональную подготовку, в том числе ускорил изменения и предоставил иной опыт [9] организации образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий. Свидетельством тому является арсенал игровых сервисов современного учителя, он содержит как отечественные, так и зарубежные инструменты. Наиболее популярны среди педагогов: Google Формы, Mentimeter, Slido, Kahoot, Plickers, Padlet, Miro, Scrum, LearningApps.org, Wordwall.org, Plickers.com, Joyteka.com, Unislide.io и др. Сегодня 57% игровых сервисов закрыты на территории России, по остальным невозможна оплата и используется ограниченная бесплатная версия [10].

В процессе работы был определен инструментарий исследования, были использованы методики Л. Михельсона (направлена на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений) и И.М. Юсупова (диагностика уровня эмпатии, метод наблюдения с фиксацией результата в карте наблюдений).

На первом этапе обучающиеся контрольной и экспериментальной группы продемонстрировали близкие результаты.

Так, 62% обучающихся в 6а и 61% в 6б классе демонстрируют компетентностную позицию, это позиция наиболее оптимальна, она показывает способность обучающихся взаимодействовать на равных.

Зависимую позицию продемонстрировали в 6а 21% обучающихся, а в 6б 23%. Обучающиеся пассивны и неуверены в общении, избегают конфликтов.

Агрессивное поведение демонстрируют 17% и 16% обучающихся в 6а и 6б классах соответственно. Выражается такое поведение в проявлении агрессии физической и психологической, что провоцирует конфликт.

Так, разница в компетентной и агрессивной позиции составила 1%, а зависимой позиции – 2%. Выбор экспериментальной группы был обусловлен преобладанием обучающихся в классе с агрессивным поведением, провоцирующим конфликты. На основании полученных результатов это 6а класс, в котором обучающихся с агрессивным поведением 17%.

В течение трёх месяцев на каждом уроке биологии с обучающимся 6а класса проводились игры, как в традиционном формате, так и с использованием цифровых сервисов. В результате в экспериментальной группе было зафиксировано увеличение количества испытуемых с высоким показателем уровня коммуникативных способностей на 2,3%, со средним уровнем коммуникативных способностей – на 4,2%, с низким уровнем сократился на 8,2%. Для подтверждения достоверности полученных результатов использовали коэффициент корреляции Пирсона. Полученное значение коэффициента корреляции 0,9786 говорит о том, что процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся младшего подросткового возраста будет более эффективным, если учитель будет использовать игру системно как неотъемлемую составляющую урока биологии.

**Выводы.** Игра делает процесс формирования коммуникативных учебных действий на уроках биологии более результативным если, интеллектуальные групповые игры используются системно и являются неотъемлемым элементом урока.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / [под ред. и со вступ. статьей А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. К обществу знания: всемирный доклад ЮНЕСКО. – URL: <https://ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 20.05.2023).
4. Леонтьев, А.А. Психология общения: пособие для студентов вузов / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2005. – 365 с.
5. Солодовникова, О.М. Формирование компетенций элитного технического специалиста / О.М. Солодовникова, О.М. Замятина, П.И. Мозгалева, М.В. Лычаева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 65-71

6. 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)
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 546 с.
8. Юшина, Е.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения биологии: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Елена Владимировна Юшина; [Место защиты: Московский государственный областной университет]. – Мытищи, 2020. – 21 с.
9. Яковенко, Т.В. Цифровые компетенции сотрудников ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», участвующих в реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования / Т.В. Яковенко // Международный форум KAZAN DIGITAL WEEK – 2021: Сборник материалов, Казань, 21-24 сентября 2021 года. Часть 1. – Казань: ГБУ «НЦБЖД», 2021. – С. 438-443. – EDN XJKRQE.
10. Яковенко, К.С. WOOCAP для учителя / К.С. Яковенко, Т.В. Яковенко // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2022. – № 3. – С. 69-73. – EDN DJSHOG.

Педагогика

УДК 37.013

аспирант кафедры педагогики Яндуркаева Лалита Лемаевна  
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные психолого-педагогические аспекты, соблюдение которых позволяет сделать эффективным процесс приобщения студентов к нравственным ценностям. При определении педагогической системы приобщения студентов к нравственным ценностям, автор опирается на опыт ведущих педагогов и психологов. Сказано, что продуктивность данного процесса поможет обеспечить специальная педагогическая система, в основе которой должен лежать комплекс методов, форм и средств, адаптированных к учебно-воспитательной деятельности.

*Ключевые слова:* студент, ценность, нравственные ценности, образование.

*Annotation.* The article considers the main psychological and pedagogical aspects, the observance of which makes it possible to make the process of introducing students to moral values effective. In determining the pedagogical system of introducing students to moral values, the author relies on the experience of leading teachers and psychologists. It is said that a special pedagogical system will help to ensure the productivity of this process, which should be based on a set of methods, forms and means adapted to educational activities.

*Key words:* student, value, moral values, education.

**Введение.** Информационная революция, которая произошла за последние десятилетия в мире привела к существенным изменениям в цивилизационной парадигме, согласно которой ведущие позиции начинают занимать мир человека, мир культуры. Все это связано с необходимостью утверждения в жизни людей гуманистических ценностей [1, С. 451].

Безусловно, все эти изменения детерминировали пересмотр ведущих ориентиров в системе образования на всех этапах, в том числе и на этапе вузовского обучения.

Все цивилизационные изменения детерминировали общие подходы к образованию в целом и к воспитанию в частности.

Воспитание студенческой молодежи является сложной задачей для педагога, и быстрых ее результатов ждать не стоит. К успеху может привести только индивидуальная, целенаправленная, ежедневная работа.

**Изложение основного материала статьи.** Вопрос нравственного воспитания подрастающего поколения становится очень важным в современном мире. В образовательном процессе в последние годы в связи с усложнением образовательной программы, введением ФГОС больше внимания уделяется интеллектуальному развитию, чем нравственному воспитанию.

Мир гаджетов и молодежных журналов сомнительного содержания, телешоу – вот далеко не весь разнокалиберный суррогат молодежных субкультур. Поэтому современные первокурсники, действительно представляют собой результат всего выше перечисленного. В них мы все больше видим примитивность их интересов, неуважение и равнодушие к окружающим людям, часто даже к родителям. Причина кроется, как нам кажется, в отсутствии у современных выпускников эстетических идеалов, являющихся нравственными ориентирами в жизни. Нет представления о красоте, доброте, любви и т.д.

Принципиально новые условия общественной жизни предъявляют дополнительные требования к подготовке кадров на всех уровнях профессионального образования. Значение культуры непосредственно связано со сферой образования. Образование – это ценность, цель, инструмент и результат реальной жизни человека, главный инструмент культурной преемственности поколений. Будущее цивилизации все больше связывается с внутренним преобразованием личности, его нравственности.

Требования к образованию будущего учителя в настоящее время очень высоки. Помимо формирования профессиональных качеств будущего учителя, важно также формирование личностных качеств будущих учителей, которые будут примером для нового поколения. Учитель – это человек, который имеет желание и способность учить кого-то и чему-то. Конечно, профессия учителя одна из древнейших, она менялась с течением времени, но и сегодня учитель более сильный и мудрый человек, чем вы, у него талант души, много терпения, умение сопереживать и помочь его детям.

Сейчас в современном процессе общего образования, в том числе и дополнительного, остро встает проблема формирования характера и нравственной ответственности, духовность будущего педагога, формируется новая воспитательная система духовной культуры. Изучение истории искусств и стремление стать ее частью самостоятельно, а именно участие в постановке спектаклей, создании музыкальных и литературных композиций, участие в различных творческих вечерах, научно-исследовательская работа в области исследования памятников искусства и др.) формирует высокий моральный дух студентов, патриотизм, Любовь к окружающему миру, любовь и сострадание к человеку, учение о добре, чувство прекрасного, гармонии и внутреннего покоя.

Совокупность нравственных ценностей у студенческой молодежи может формироваться под влиянием различных факторов, таких как семья, образование, религия, культура и т.д.

Нравственные ценности включают следующие понятия:

- добро,

- правда,
- честность,
- ответственность,
- свобода,
- справедливость и т.д.

Нравственные ценности студента имеют важное значение для его личностного и профессионального развития.

Иными словами, мы ведем речь о способах приобщения студентов к нравственным ценностям:

- через использование воспитательного потенциала изучаемых дисциплин, прежде всего гуманитарных;
- через применение методов в процесс преподавания учебных дисциплин, которые позволяют сочетать и формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, и приобщение студенческой молодёжи к общечеловеческим ценностям.

Одним из таких методов является кейс-метод. С помощью такого метода можно проводить семинарские занятия со студентами в виде кейсов, содержащих различные задания, в которых студенты соприкоснутся с решением конкретных проблем, требующим как конкретных компетенций, умений и навыков, так и определенных личностных качеств, в том числе и нравственных, отражающих ценностную сферу сознания личности.

Кроме того, в процессе активной практической деятельности, требующей непосредственного взаимодействия не только с преподавателем, но и со своими товарищами, у студентов вырабатывается определенная система ценностей.

Многие мыслители и ученые (Аристотель, Н.А. Бердяев, Дж. Дьюи, И. Кант и др.) рассматривали феномен «нравственные ценности», механизмы воспитания, а также ценностные характеристики педагогической деятельности. В античной, а затем и средневековой философии ценности отождествлялись с самим бытием, а ценностные характеристики включались в понятие о нравственном человеке [3, С. 622].

Ведущей тенденцией развития современной образовательной системы становится переход к ценностной парадигме. Педагогическая идея уходит от односторонне функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. Ориентируясь на эту тенденцию, следует пересмотреть концептуальную систему взглядов, интегрирующих аксиологические основания традиционных и инновационных процессов.

Большое внимание исследователей к проблемам нравственности, заложенное в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович и др.

Факторы нравственного развития могут быть внутренними или внешними, индивидуальными или социальными, биологическими или культурными и т.д. Среди факторов нравственного развития можно выделить следующие:

- генетический фактор: наследственные особенности личности, такие как темперамент, характер, способности и т.д., которые влияют на ее эмоциональную реакцию, мотивацию, ценностные ориентации и т.д.;
- семейный фактор: воспитание и образование в семье, общение с родителями и близкими, примеры нравственного поведения и отношения, передача семейных традиций и ценностей и т.д.;
- образовательный фактор: обучение и воспитание в учебных заведениях, общение с учителями и одноклассниками, изучение различных дисциплин и культур, формирование навыков критического мышления и саморазвития и т.д.;
- религиозный фактор: принадлежность к определенной религии или вероисповеданию, знание и соблюдение религиозных норм и заповедей, участие в религиозных обрядах и практиках, развитие духовности и морали и т.д.;
- культурный фактор: принадлежность к определенной нации, этносу или социальной группе, знание и уважение культурных особенностей и ценностей других народов, формирование культурной идентичности и толерантности и т.д.;
- исторический фактор: знание и понимание истории своего народа и человечества в целом, осознание своей принадлежности к определенной эпохе и цивилизации, учет влияния исторических событий и личностей на нравственное развитие человека и т.д.

Формирование нравственных ценностей у студентов является сложной педагогической задачей. В связи с тем, что педагогическая практика многих вузов больше нацелена на углубленное изучение специальных предметов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, нравственным ценностям студента в ходе обучения практически не уделяется внимания [2, С. 149-151].

Тем самым становится актуальной такая перестройка учебного процесса и организации внеучебной деятельности, которая будет содействовать приобщению студентов вуза к нравственным ценностям [6].

Нравственность играет определяющую роль при социализации подрастающего поколения. Молодёжь, являясь членами общей социальной системы, должна уметь согласовывать свою жизнедеятельность поведением с другими членами сообщества в соответствии с принятыми в данном обществе моральными нормами.

Нравственность – значимый фактор, регулирующий поведение современной городской молодёжи в границах дозволенного, выражающий меру, долг, добро, зло, ответственность.

Нравственность обладает волевыми свойствами, отражает индивидуальные и коллективистские интересы. Академик Д.С. Лихачёв писал: «Нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую. Без нравственной основы не действуют законы экономики и государства, не выполняются указы...».

При рассмотрении нравственной составляющей развития духовного потенциала современной городской молодёжи социология даёт возможность составить общее представление о нравственности, измерить её результаты, учитывая объективные факторы развития и формирования нравственности. Социологические исследования дают возможность определить стратегии развития современного общества через нравственное развитие современной молодёжи, создание модели идеального гражданина.

Духовность и нравственность – важнейшие характеристики современной молодёжи. Духовность можно определить, как устремлённость современной молодёжи к избранным целям, как ценностную характеристику сознания. Нравственность же – как совокупность общих принципов поведения молодых людей по отношению друг к другу и обществу. «Сочетаясь друг с другом, они являются основой личности, где духовность будет основой нравственности. Нравственность является содержанием духовности». Духовность, нравственность личности следует рассматривать как системное интегративное качество личности, обеспечивающее целостность личности и устремление её к духовно-нравственному саморазвитию. Понятия нравственности и морали связаны с поведением современных молодых людей и его оценкой, с сознанием обязанности молодого человека перед другими людьми. Нравственный потенциал молодёжи включает в себя широкий спектр ценностей.

Это знания, мировоззренческие и нравственные принципы, установки для руководства практической деятельностью, обычаи, традиции населения города, их эстетические вкусы, художественные ценности, создаваемые и потребляемые горожанами и городской молодёжью. Особенность молодёжи в том, что она одновременно выступает и объектом, и субъектом процесса социализации. Поэтому, какие ценности современное общество сформирует у молодёжи сегодня, такие



ценности, преломленные молодежью через собственное сознание, она и будет воспроизводить на последующие поколения. Именно в том и заключены основы развития общества. Тем более, что современная ситуация в российском обществе характеризуется тем, что старые ценности оказались разрушенными, а новые до сих пор не сложились в качестве общепризнанных (Н.Н. Уварова [6]).

Важной составляющей нравственного потенциала современной городской молодёжи является патриотизм. Патриотизм – это любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Исторические элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям формируются поколениями. Настоящий патриотизм – это борьба за лучшее будущее народа, то есть за прогресс во всех сферах жизни общества. Патриотизм – это духовная ценность, которая является элементом системы ценностей современной молодёжи. Поэтому в структуре нравственного потенциала современной молодёжи нас интересуют ценности патриотизма как выражение любви к своей Родине, уважение к её истории и культуре. От реализации этой ценности зависит социальная активность современной молодёжи, выбор места жительства, работы, моделей поведения.

Но хотелось бы особо отметить, что процесс воспитания молодёжи будет протекать эффективно только в том случае, когда преподаватели высшей школы будут это делать методически грамотно, используя современные средства, методы, технологии (L.A. Filimonuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov [7]).

**Выводы.** Нравственное развитие личности – сложный диалектический процесс взаимодействия объективных условий (влияние социальной среды, социального общения) и субъективных факторов – целенаправленного воспитательного воздействия.

Помимо нравственного развития важнейшим процессом в формировании и развитии духовного потенциала современной городской молодёжи является нравственное воспитание, под которым мы подразумеваем целенаправленное социально-духовное взаимодействие воспитателя и воспитуемого в процессе разнообразной деятельности для формирования у воспитуемого нравственного поведения, нравственных понятий, убеждений и черт характера.

Для успеха нравственного воспитания молодого человека, необходимо пробудить его к нравственному самоопределению, т.е. к тому, чтобы у него самого возникло органическое желание руководствоваться общечеловеческими нравственными принципами; стремление к милосердию, состраданию, сопереживанию стало внутренней сущностью, внутренней потребностью. Мы определяем воспитание как систему обучения или подготовки с целью достижения определённой цели.

#### **Литература:**

1. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека: монография / О.А. Павловская, В.В. Старостенко, Л.Н. Владыковская [и др.]. – Минск: Белорусская наука, 2011. – 451 с.
2. Мирзоев, Ш.А. Морально-этический кодекс современного работника инженерно-технического профиля / Ш.А. Мирзоев, З.Т. Ахмедова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 5. – С. 149-151
3. Философия: учебник / под ред. проф. В.Н. Лавриненко, В.П. Ратникова В.П. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2010. – 622 с.
4. Хабибуллин, Р.Г. Обоснование модели формирования нравственных качеств будущих офицеров / Р.Г. Хабибуллин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2009. – № 1(15). – С. 128-131
5. Шутенко, Е.Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки / Е.Н. Шутенко // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2012. – № 12(20). – С. 1-16
6. Уварова, Н.Н. Роль вуза в формировании у современного студенчества ценностного отношения к институту семьи / Н.Н. Уварова // Вестник университета. – 2010. – № 21. – С. 120-122
7. Filimonuk, L.A. Formation of value-sensitive orientation in the educational space of society competence of magistracy students of psychological-pedagogical course / L.A. Filimonuk, L.V. Khalyapina, K.A. Chebanov, [etc.] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2018. – Т. 10. – № 5S. – С. 1007-1019

**Психология**

**УДК 371.9**

**кандидат педагогических наук, доцент Баженова Юлия Алексеевна**

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

### **ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ-ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования Я-концепции подростков-обучающихся психолого-педагогических классов. Актуальность проблемы исследования обусловлена идеей государственной политики в сфере образования об увеличении количества психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях. Допрофессиональная подготовка подростков требует особого подхода при организации психолого-педагогического сопровождении и выбора моделей обучения. Подростковый возраст характеризуется большим количеством новообразований практически во всех аспектах развития личности, становлением чувства взрослости и активным развитием самосознания, что находит отражение в специфике Я-концепции как целостном когнитивно-аффективном образовании, отражающим представления о себе. Закрепившиеся в содержании Я-концепции подростка представления о себе как о слабом, беспомощном, неспособном противостоять реалиям окружающего мира индивидууме, способствуют закреплению зависимых или конфликтных тенденций в отношениях с окружением, тогда как формирование позитивного содержания Я-концепции во многом обеспечивает настоящее и будущее психологическое благополучие личности, что и определяет актуальность рассмотрения особенностей Я-концепции подростков. Материалы данной статьи представляют интерес для специалистов, занимающихся реализацией проект «Профильные психолого-педагогические классы».

*Ключевые слова:* психолого-педагогические классы, профильные психолого-педагогические классы, непрерывное образование, подросток, подросток-обучающийся психолого-педагогических классов, Я-концепция, самооценка.

*Annotation.* The article presents the results of a study of the Self-concept of adolescents studying psychological and pedagogical classes. The relevance of the research problem is due to the idea of state policy in the field of education about increasing the number of psychological and pedagogical classes in general education organizations. Pre-professional training of adolescents requires a special approach in the organization of psychological and pedagogical support and the choice of learning models. Adolescence is characterized by a large number of neoplasms in almost all aspects of personality development, the formation of a sense of adulthood

and the active development of self-awareness, which is reflected in the specifics of the Self-concept as a holistic cognitive-affective education reflecting self-image. The ideas of oneself as a weak, helpless, unable to resist the realities of the surrounding world, fixed in the content of the Self-concept of the adolescent, contribute to the consolidation of dependent or conflicting tendencies.

*Key words:* psychological and pedagogical classes, specialized psychological and pedagogical classes, continuing education, teenager, adolescent-student of psychological and pedagogical classes, Self-concept, self-assessment.

**Введение.** Одной из ключевых идей российского образования является создание единого образовательного пространства, ориентированного на обеспечение возможностей молодого поколения для непрерывного обучения и профессионального становления.

Однако, как показывает практика, «существуют потребности, с одной стороны, у общеобразовательных организаций – дефицит педагогических кадров и ожидание от педагогических вузов – компетентных выпускников, с другой, у педагогического университета – для подготовки педагогических кадров необходимы мотивированные на педагогическую профессию абитуриенты» [2].

В этом контексте целесообразной является организация в образовательных организациях разного уровня профильных психолого-педагогических классов. Вовлечение старшеклассников в профильное обучение позволяет им осуществить осознанный выбор будущей профессии, глубже понять специфику профессиональной педагогической деятельности.

В подростковом возрасте на фоне становления чувства взрослости и активного развития самосознания во всех аспектах личностной сферы развиваются новообразования. Это, в свою очередь, находит отражение в специфике Я-концепции как целостном когнитивно-аффективном образовании, отражающим представления о себе.

Целью данной статьи является анализ Я-концепции подростков-обучающихся психолого-педагогических классов. Результаты исследования могут быть полезны методистам, педагогам-психологам для выстраивания модели психолого-педагогических классов, а также для организации психолого-педагогического сопровождения развития личности обучающихся профильных психолого-педагогических классов.

**Изложение основного материала статьи.** В психологической науке существуют значительные методологические разногласия в предметном поле феномена Я-концепции. Несогласованность понятийного аппарата детерминирована разнообразием методических подходов к определению Я-концепции, что в свою очередь, делает невозможным его четкое определение и формулирование общепризнанной терминологии. Таким образом, содержание этого психологического феномена настолько неопределенно, что в различных подходах содержится совершенно непересекающийся концептуальный смысл, вложенный в понимание Я-концепции.

Анализ концепций в зарубежной и отечественной психологии (Р. Бернс, А.А. Бодалев, У. Джемс, И.С. Кон, А.А. Налчаджан, С.Р. Пантелеев, Ф. Райс, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе и пр.), позволяет заключить, что общепризнанным является многокомпонентность феномена Я-концепция: когнитивная, аффективно-оценочная, поведенческая составляющие [1, 7, 8, 9, 11].

Когнитивная составляющая Я-концепции содержит рефлексивное, феноменальное, категориальное Я (И.С. Кон). Данный компонент позволяет личности осознать себя (К.К. Платонов), выполняя при этом функцию отражения своих отдельных свойств (А.А. Налчаджан). [7] В результате самопознания и самосознания складывается система «образов Я» (Т. Шибутани).

Аффективно-оценочный компонент связан с оценкой личностью своих отдельных свойств, своего места в мире, своих знаний, переживаний (К.К. Платонов, А.А. Налчаджан). Выражается этот компонент в самодовольстве или недовольстве собой, переживаемом Я, общей и частной самооценке. Результатом формирования аффективно-оценочного компонента является глобальное и дифференцированное самоотношение (А.А. Бодалев, В.В. Столин) [4, 6].

Поведенческий компонент выражает активно действующее, экзистенциальное Я (И.С. Кон). Данная составляющая Я-концепции наполнена способностями к самосохранению, самоконтролю, саморегуляции. Под влиянием поведенческого компонента у личности складывается система социальных ролей (Т. Шибутани) и развивается потенциальная поведенческая реакция (Р. Бернс). В результате формируется поведение и деятельность в системах «Я-другие» и «Я-Я», а именно: определяются психологические защиты, создаются основания для саморазвития, самокоррекции и самосовершенствования (И.М. Белова, Ю.А. Парфенов, Д.В. Сологуб) [10].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе структуру Я-концепции представляют в виде неразрывного единства ее когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

В данном исследовании под Я-концепцией мы будем понимать представления, знания субъекта о себе, личностные смысловые образования, переживания субъектом оценки и самооценки собственных свойств и качеств, своих возможностей и ограничений, ценностей и проявляющихся в стратегии жизни. Я-концепция представляет собой определенную модель, состоящую из когнитивного (система «образов Я»), аффективного (самооценка) и поведенческого компонентов (саморегуляция). Разделение феномена Я-концепции на три вышеуказанных компонента возможно лишь в теоретическом плане, практически они представляют собой неразрывное взаимообуславливающее единство.

Основными новообразованиями подросткового возраста принято считать: чувство взрослости; развитие самосознания, развитие рефлексии; половое созревание и интерес к противоположному полу, потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, самоопределение [3].

Субъективно чувство взрослости выражается в отношении подростка к себе как к взрослому. Желательный «образ-Я» у подростков обычно складывается из предпочитаемых качеств и достоинств других людей. Но так как идеалом для подражания у них могут выступать и взрослые, и сверстники, образ получается противоречивым. Это может явиться причиной несоответствия подростка своему идеалу, что послужит поводом для переживаний.

Основная задача подростка состоит в том, чтобы соединить уже имеющиеся знания о себе и интегрировать многочисленные образы себя в личную идентичность, целостную и непротиворечивую Я-концепцию, отражающую прошлое, а, следовательно, и будущее, логично следующее из него.

В отечественной психологической науке ценным является выявленное Л.С. Выготским значение развития рефлексии и самосознания в процессе формирования Я-концепции подростка. Согласно его взглядам, рефлексия есть отражение собственных процессов в сознании ребенка; ее развитие не ограничивается лишь внутренними изменениями. Поскольку в связи с ее формированием для подростка становится возможным глубокое и широкое понимание других людей. Возникновение самосознания означает переход к новому принципу развития – к овладению внутренней регулировкой психических процессов и поведения в целом [5].

Таким образом, мы определили, что Я-концепция личности включает три компонента:

– когнитивный компонент, содержательно представленный системой «образов Я» (представления о своих личностных и деятельностных качествах, способностях и возможностях; представления о себе как о субъекте взаимодействия с другими людьми; представления о себе в данный момент, в прошлом и будущем («идеальное Я»);

- аффективный компонент, содержательно представленный степенью адекватности самооценки себя как личности;
- поведенческий компонент, содержательно представленный как уровень осознанной саморегуляции деятельности.

Для более полного достижения цели исследования далее был проведен эмпирический этап. Смыслом данной части стало выявление структурно-содержательных особенностей Я-концепции подростков-обучающихся психолого-педагогических классов. Исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций города Оренбурга, в которых реализуется проект «Профильные психолого-педагогические классы». В выборку были включены обучающиеся 10-11 классов. Эмпирические данные были получены с помощью проективного метода (Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда) и метода опроса (Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой).

Когнитивный компонент Я-концепции анализировался по частоте встречаемости в самоописаниях подростков когнитивных единиц представлений о себе в личностном и социальном планах через упоминание различных социальных ролей и индивидуальных характеристик. Проанализируем далее представленность различных когнитивных единиц в самоописаниях подростков-обучающихся психолого-педагогических классов по частоте их встречаемости (табл. 1).

Таблица 1

**Группы когнитивных единиц представлений о себе по сферам жизни у подростков-обучающихся психолого-педагогических классов**

Сфера жизни	Кол-во (в %)
Семья	41,7%
Работа	41,7%
Учеба	48,3%
Досуг	53,3%
Сфера интимно-личностных отношений	71,7%
Отдых, здоровье	18,3%

В выборке подростков-обучающихся психолого-педагогических классов чаще всего встречаются представления о себе в контексте интимно-личностных отношений. Также достаточно часто встречаются упоминания таких сфер жизни как досуг, учеба, работа, семья. Менее всего представлены когнитивные единицы категории «отдых, здоровье».

Примечательно, что все респонденты показывают достаточно высокую когнитивную наполненность образов-Я: самоописания в среднем включили от 20 до 42 когнитивных единиц представлений о себе. Это указывает на то, что подростков-обучающихся психолого-педагогических классов, в целом, имеют достаточно обширные представления о себе в различных аспектах жизни, деятельности, отношений с окружающими.

Далее когнитивные единицы в репрезентациях себя у подростков-обучающихся психолого-педагогических классов были объединены в следующие содержательные категории.

Когнитивное наполнение содержания Я-концепции включает представления о себе в контексте прямого обозначения пола, принадлежности к какой-либо группе, учебно-профессиональной ролевой позиции, сексуальной роли (в рамках «социального Я»), дружбы и круга друзей (в рамках «коммуникативного Я»), отношения к внешней среде, пристрастий (в рамках «материального Я»), субъективного и фактического описаний внешности (в рамках «физического Я»), интересов и увлечений (в рамках «деятельного Я»), профессиональной и материальной перспектив (в рамках «перспективного Я»), а также персональной идентичности (в рамках «рефлексивного Я»). Все респонденты так или иначе в самоописаниях используют когнитивные единицы обозначения дружеских связей, круга общения, собственных физических данных, что может объясняться спецификой возрастного развития.

Аффективный компонент Я-концепции содержательно представлен степенью адекватности самооценки себя как личности. Данный компонент мы изучали с помощью методики исследования самооценки личности С.А. Будасси (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели самооценки в выборке подростков-обучающихся психолого-педагогических классов**

Показатель самооценки	Количество человек (в %)
Самооценка высокая неадекватная	10%
Самооценка высокая адекватная	21,7%
Самооценка средняя адекватная	25%
Самооценка низкая адекватная	28,3%
Самооценка низкая неадекватная	15%

Так, можно видеть, что средняя и высокая адекватная самооценка характерна для 46,7% испытуемых. 28,3% демонстрируют низкую адекватную самооценку. Неадекватная самооценка свойственна для 25% подростков, из которых 10% имеют высокую неадекватную самооценку, а 15% – низкую неадекватную.

При соотнесении с данными по когнитивному компоненту обнаруживается, что у подростков-обучающихся психолого-педагогических классов со средней и высокой адекватной самооценкой отмечаются более объемные, содержательно наполненные и разнообразные представления о себе, что может быть связано с позитивным восприятием себя.

Поведенческий компонент Я-концепции представлен параметрами саморегуляции поведения.

Выявлено, что респонденты чаще демонстрируют показатели среднего (38,3%) и низкого (35%) уровней саморегуляции поведения, тогда как высокие показатели обнаружены только у 26,7% выборки. Так, большинство подростков-обучающихся психолого-педагогических классов показывают несформированную саморегуляцию поведения, что может являться следствием неуверенности в себе, неспособности полагаться на себя, о чем свидетельствуют описанные выше результаты изучения самооценки.

Далее нами был выстроен профиль саморегуляции поведения в выборке подростков-обучающихся психолого-педагогических классов, из которого замечено, что у респондентов стиль саморегуляции складывается сходно с типичным профилем 7 (согласно предложенным в методике В.И. Моросановой). Это означает, что стиль саморегуляции у большинства подростков-обучающихся психолого-педагогических классов является акцентуированным и его условно

можно обозначить как «программирующий» стиль, т.е. стиль, в котором доминирующее положение занимает необходимость придерживаться той или иной программы действий по достижению намеченных целей. При этом высокая гибкость может обеспечивать возможность постоянной коррекции программы действий в меняющихся условиях. Более низкие показатели самостоятельности и оценивания результатов могут свидетельствовать о недостаточной развитости саморегуляции, т.к. подростков-обучающихся психолого-педагогических классов зачастую не готовы полагаться на самих себя, принимать ответственность за свое поведение, самостоятельно разрешать возникающие трудности.

Таким образом, в выборке подростков-обучающихся психолого-педагогических классов обнаруживаются следующие структурно-содержательные особенности Я-концепции:

– когнитивный компонент Я-концепции содержательно представлен высокой когнитивной наполненностью представлений о себе, включающих представления в контексте прямого обозначения пола, принадлежности к какой-либо группе, учебно-профессиональной ролевой позиции, сексуальной роли, дружбы и круга друзей, отношения к внешней среде, пристрастий, субъективного и фактического описаний внешности, интересов и увлечений, профессиональной и материальной перспектив, а также персональной идентичности. Все подростки так или иначе в самоописаниях используют когнитивные единицы обозначения дружеских связей, круга общения, собственных физических данных, что может объясняться спецификой возрастного развития;

– аффективный компонент Я-концепции представлен показателями самооценки: средняя и высокая адекватная самооценка характерна для 46,7% испытуемых, 28,3% демонстрируют низкую адекватную самооценку, неадекватная самооценка свойственна для 25% подростков, из которых 10% имеют высокую неадекватную самооценку, а 15% – низкую неадекватную;

– поведенческий компонент Я-концепции содержательно характеризуется средней и низкой саморегуляцией поведения при доминировании в структуре компонентов программирования и гибкости.

В целом, Я-концепцию подростков можно охарактеризовать как противоречивую: с одной стороны, она является когнитивно наполненной, обладает богатым содержанием представлений о себе при выраженном интересе к собственной личности, который, однако, нередко проявляется на фоне низкой или неадекватной самооценки и неразвитой саморегуляции поведения.

**Выводы.** Анализ психологических концепций относительно становления Я-концепции в подростковом возрасте позволяет заключить, что главной особенностью подросткового возраста является развитие рефлексии, открытие «Я», осознание своей индивидуальности и ее свойств; появление и усложнение жизненного плана, установки на сознательное управление своей жизнью во всех ее сферах. Успешность прохождения кризиса и обретения устойчивой, объективной и целостной Я-концепции зависит от множества факторов, влияющих на растущий организм: культурная среда, уровень культурного и интеллектуального развития родителей и ближайшего окружения. Подростковый период очень важен в развитии Я-концепции ребенка, в формировании у него самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, саморазвития и развития личности в целом. Становление личности в этот период тесно связано с осознанием себя как личности. Низкая самооценка, неустойчивость и противоречивость представлений о себе могут повлиять на патологическое развитие характера, появление негативных поведенческих реакций (девиации, саморазрушающее, асоциальное поведение и др.).

#### Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аллагулов, А.М. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья / А.М. Аллагулов, О.В. Кузьменкова, Н.В. Дроздова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 5-18
3. Болотова, А.К. Временная динамика Я-концепции в подростковом возрасте / А.К. Болотова, В.А. Штроо // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 106-110
4. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: МПСИ, 2008. – 406 с.
5. Выготский, Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1982. – С. 161-166
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/538922/>
7. Налчаджан, А.А. Социально-психическая адаптация / А.А. Налчаджан. – Ереван, 1988. – 127 с.
8. Пантелеев, С.Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
9. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – СПб.: Питер, 2010. – 812 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
11. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 612 с. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/>

Психология

#### УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент **Бельшева Анастасия Николаевна**

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

студент магистратуры **Глинчева Людмила Андреевна**

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

### ПРОКРАСТИНАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА РЕАКЦИИ НА СТРЕСС У ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к пониманию феномена прокрастинации у подростков. Проанализированы теоретико-методологические подходы к указанной проблеме. Выявлены предположительные причины и стресс-факторы, влияющие на появление «откладывающего» стиля поведения, такие как информационная перегруженность, страх оценки и выбора, авторитарность семейной системы, личностное становление подростка и принятие важных жизненных решений, которые имеют важную роль в будущем. Определены особенности прокрастинации. Выявлена связь между прокрастинацией и копинг-стратегиями. Прокрастинация рассмотрена как непродуктивная копинг-стратегия выхода из ситуации кризиса у подростков. Изложены представления о прокрастинации как противоположности нормальной

саморегуляции подростков. Расширены представления о связи прокрастинации и копинг-стратегий. Психология подросткового возраста дополнена сведениями о предпочитаемых способах совладания со стрессовыми ситуациями, возможными путями снижения тревоги подростков. Описаны результаты эмпирического исследования связи копинг-стратегий совладающего поведения и прокрастинации у обучающихся старших классов.

*Ключевые слова:* личность, подросток, прокрастинация, причины прокрастинации, копинг-стратегии, совладающее поведение, стресс, осознанность, психологические ресурсы человека.

*Annotation.* The article deals with different approaches to understanding the phenomenon of procrastination in adolescents. The theoretical and methodological approaches to this problem are analyzed. Presumable reasons and stress-factors influencing the appearance of "procrastinating" style of behavior such as information overload, fear of evaluation and choice, authoritarianism of family system, personal formation of teenager and making important life decisions, which have an important role in the future, are revealed. The characteristics of procrastination are identified. Procrastination was considered as a non-productive coping strategy for getting out of a crisis situation in adolescents. The relationship between procrastination and coping strategies was revealed. Procrastination as the opposite of normal self-regulation in adolescents is presented. The relationship between procrastination and coping strategies is expanded. Psychology of adolescence is supplemented with information about the preferred ways of coping with stressful situations and possible ways of adolescents' anxiety reduction. The results of empirical study of the relationship between coping strategies and procrastination in high school students are described.

*Key words:* personality, teenager, procrastination, causes of procrastination, coping strategies, coping behavior, stress, awareness, psychological resources of a person.

**Введение.** С середины XX века зарубежные психологи стали активно изучать тенденцию людей откладывать важные дела на более позднее время. Впервые термин «прокрастинация» был использован в 1977 году П. Ривенбахом в названии его книги «Прокрастинация в жизни человека». И с середины 80-х гг. XX века появляются эмпирические и теоретические исследования данной проблемы, что было обусловлено. В нашей стране проблему откладывания дел на потом стали изучать в самом конце XX века.

Прокрастинация (лат. *pro* – вместо и *crastinus* – завтрашний), или феномен откладывания, все чаще становится предметом научных исследований. П. Стил отмечал среди компонентов прокрастинации два связанных между собой фактора. Первый из которых, это наличие срока выполнения задачи, а второй – откладывание ее на более позднее время, в результате чего, за прокрастинацией следуют проблемы, связанные с переносом срока исполнения на потом, что порождает негативные эмоции и состояния такие как тревога и чувство вины [11].

Наш современный мир переполнен информацией: новости, реклама, учёба, нововведения на работе и инновации в институциональной системе, всё это неуклонно настигает нас, как волна, занимая полностью наше информационное пространство и вынуждая «полезно» и «продуктивно» проводить день в ногу со временем.

Особенно остро эти вопросы стоят перед молодежью – в подростковом возрасте приходит время определения своей профессии, своего места в мире и способа личностной реализации. Активно учась, общаясь и приобретая навыки, строится крепкий фундамент на будущее. Об этом так же говорит Виндекер О.С. и Останина М.В. [1].

Однако активный образ жизни и неконтролируемое информационное обилие сталкивает подростков с таким феноменом, как прокрастинация, заставляя их отступать, откладывая важные дела и решения [6].

Под термином «прокрастинация» в современной психологии понимается наличие склонности у человека к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, приводящая к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. Все вызывает у него негативные ощущения и напряжение – неприятные мысли, дела, которые не хочется выполнять. Данная тенденция приводит к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. Это обусловлено тем, что откладываемая деятельность может носить очень важный характер и результат имеет для человека колоссальное значение. Ряд авторов рассматривают прокрастинацию как «добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия из-за задержки» [1].

Понимание откладывания важных дел на потом как реакции организма на стресс появилось совсем недавно. Дж. Н. Чой и А.Х.К. Чу предложили две разные модели проявления прокрастинации в моменте стресса. Это «пассивные» и «активные» модели поведения.

В пассивной модели откладывание на будущее того, что должно быть выполнено сейчас приводит к внутреннему дискомфорту, угнетенному состоянию духа, ингибции активности, негативным эмоциональным состояниям и отсутствию результатов деятельности.

При активной модели прокрастинации подростки полностью уверены в том, откладывание дел на потом является для них преимуществом, в силу того, что сжатые сроки высвободят их внутренние резервы, нехватка времени вызовет стресс, который простимулирует умственную и физическую активность адреналином. Данная концепция понимания прокрастинации противопоставляется бытующему мнению объяснения откладывания дел на потом подростками их сниженной волей [10].

**Изложение основного материала статьи.** В современном мире, информационных перегрузок, социально-политической нестабильности, цифровизации в образовании и социальном взаимодействии нагрузки возрастают не только на взрослых, но и на детей. Так откладывание важных дел, решений становится актуальной проблемой современных подростков, которая вызывает беспокойство их родителей и причиняет неудобства им самим.

Прокрастинация приводит к неприятным последствиям в жизни подростков, которые могут заключаться как в снижении учебной мотивации и успеваемости, так и приводить к проблемам в их социальной жизни. В случае если откладывание важных дел, и принятие значимых решений переходит в тенденцию в поведении человека, то влечет за собой острые негативные переживания у подростков. У них формируется чувство вины, ощущение собственной неспособности, снижение самооценки, страх будущего возмездия за не выполненное в срок, формируется выученная беспомощность.

Мамонова Е.Б. в своём исследовании мотивации подростков выделяет важность помощи и поддержки родителей для понимания происходящих социальных процессов и личностном становлении их детей, а в дальнейшем, и алгоритмов действий в разных ситуациях. Так, подростки, осознающие свои цели в жизни, воспринимают её как более интересную и насыщенную, ведут себя более смело и открыто. Подростки такого поведения редко прибегают к избеганию и откладыванию действий, чем те, которые имеют туманное понимание своих целей и желаний [6].

Так же Куимова Н.Н. в своей работе экспериментально подтверждает, что уже у школьников выявляется высокий процент учащихся, которые не умеют эффективно справляться с тревогой и эмоциями, тем самым используя избегание и отрицание проблемных ситуаций вместо попыток их решения. Вырастая, они так же сохраняют и закрепляют механизм избегания сложных ситуаций, в том числе прокрастинацию [3].

Прокрастинация как явление присуще системе, где преобладает ориентация на достижения, а именно на таких условиях существует во многом наш мир. Подростки вынуждены перманентно находиться в условиях постоянной оценке своих

знаний, выполнения обязательств в установленные сроки, решать учебные задачи разной сложности в больших объемах. Это вызывает большое психическое напряжение и длительный стресс, который требует снятия.

В.М. Лагушкина и С.Н. Костромина в своих работах подчёркивают, что откладывание решения или действий является только временным решением существующих трудностей, вызывающие тревогу. В дальнейшем это вызывает деструктивные последствия во многих сферах жизни, связанные с выполнением ответственных задач со сроками, например, учебная или научная деятельность [4].

В силу специфики подросткового возраста прокрастинация может представлять собой форму негативизма, конформизма, а также проявление скрытого протеста [6]. Данное поведение можно рассматривать как пассивную реакцию на давление со стороны социума, взрослых, психологическую защиту от избыточного шквалистого потока информации и возникающие в жизни стрессы. Использование прокрастинации дает иллюзию собственной значимости через негативизм и саботирование требований. В ситуации авторитарного стиля воспитания у родителей, у подростка нарушается формирование внутреннего локуса-контроля, что может привести к проблемам со внутренней мотивацией, и это, в свою очередь приводит к тому, что немотивированный ребенок, без внешней мотивации и контроля начинает постоянно откладывать выполнение необходимых дел и заданий [6].

Опираясь на литературный обзор можно выделить следующие особенности прокрастинации: во-первых, осознанность – в ней субъект сознательно переносит откладывает выполнение необходимого, во-вторых, иррациональность – понимание субъектом негативности последствий при выполнении действий в поздний срок.

Можно предположить, что прокрастинация у подростков, нередко связана с защитным и совладающим механизмом психики или копинг-стратегии. Под копинг-стратегиями в настоящее время принято понимать такие приемы совладания с ситуациями преодоление которых являются чрезмерными и даже превышающими личностные ресурсы. Они состоят из совокупности поведенческих приемов, когнитивных и поведенческих динамических попыток преодоления требований окружающей среды и внутреннего мира. Внутренняя психологическая защита направлена в копинг-стратегиях на то, чтобы достичь стабильности и избежать травмирующих переживаний. То есть прокрастинация связана как с осознанными приемами преодоления негативной жизненной ситуации, так и с неосознаваемыми защитными механизмами реагирования и поведения. Лингурарь А.В., Сольнин Н.Э. в эмпирическом исследовании так же подтвердили наличие этой взаимосвязи. Так, ими обнаружено, что в случае низкого уровня прокрастинации студентов, у них наибольшее количество взаимосвязей между механизмами психологической защиты с уровнями выраженности копинг-стратегий. А количество и сила этих взаимосвязей уменьшается с ростом прокрастинации [5]. Это говорит о том, что студенты с высоким уровнем психологических защит и низким уровнем прокрастинации в момент стресса, используют весь арсенал копинг-стратегий.

Для преодоления ситуации, требующего своевременного разрешения у них формируются взаимодействие механизмов психологической защиты и копинг-стратегий. Это же подтверждается исследованиями Фоминой М.В. и Масловской С.В. Авторы доказывают, что активная позиция в выборе копинг-стратегий позволит обучающимся преодолевать влияние различных видов стресса, в том числе и связанных с будущей профессиональной деятельностью [9].

Анализируя научные труды, посвященные данному феномену, складывается перспектива дальнейшего изучения прокрастинации как явления в подростковом возрасте. Информационная перегрузка подростков, которые могут не уметь избирательно подходить к информации, частый учебный стресс, семейные ситуации и многое другое вызывает прокрастинацию в качестве реакции на перегрузку и постоянную тревожность, усиливая и так беспокойное состояние молодого поколения. Эта тема важна для дальнейшего изучения, так как требует подготовки системной помощи подросткам в выработке эффективных совладающих стратегий психологической защиты и потерю надобности избегания проблемных ситуаций. В следствие этого нами была поставлена цель – изучение прокрастинации подростков как неэффективной стратегии совладающего поведения в кризисной ситуации. Мы исходили из предположения, что прокрастинация подростков, переживающих кризис является дисфункциональным стилем и непродуктивной стратегией выхода из кризисной ситуации. Исследование проводилось в период с 2022 по 2023 год и включало три этапа. Были выявлены основные направления исследования прокрастинации и её взаимосвязей с копинг-стратегиями и проявлениями в кризисных ситуациях у подростков. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения МАОУ «Лицей № 82» города Нижнего Новгорода. В нем приняли участие учащиеся 8-х – 9-х классов, возраста 15-16 лет, суммарно 60 человек. Основной целью исследования являлось выявление использования неэффективных копинг-стратегий в кризисной ситуации у подростков, выраженных в прокрастинации, следовательно, важным для нас аспектом являлся вопрос о распространённости последней среди выборки учащихся 8-х классов.

Для получения данных был использован Опросник СВП М.А. Киселевой, который показал средний уровень выраженности прокрастинации у подростков по шкале «перфекционизм» и «мотивационная недостаточность». Опросник составлялся исходя из того положения, что наиболее подвержены состоянию прокрастинации молодые люди, склонные к мотивационной недостаточности и тревожности. На основании данной методики можно увидеть, что большинство испытуемых учащихся восьмых классов наблюдают у себя средний уровень склонности к прокрастинации в кризисные ситуации (52,8%), при этом высокий уровень так же выражен достаточно соотносимой степенью выраженности (45,9%). Низкий уровень прокрастинации в кризисной ситуации наблюдается у малого процента респондентов (1,4%), из чего можно сделать вывод, что прокрастинация – достаточно распространённое явление у подростков и является частой формой поведения в ситуации кризиса. Подростки склонны откладывать решение важных вопросов «на потом», избегать важных встреч и решений задач, но, всё же, многие находят силы в последний момент побороть желание и выполнить необходимое. Учитывая, что в данной школе сдачи заданий фиксированы и известны заранее, школьники всё равно предпочитают оставить выполнение и сдачу заданий на последний момент, даже имея время с запасом. При этом не было выявлено существенных корреляционных значений между перфекционизмом и использованием прокрастинации подростками. Наличие значимых показателей тревожности демонстрирует подтверждение именно явления прокрастинации у респондентов, в отличие от состояния лени, так как средний уровень тревоги демонстрирует 48,9% респондентов, а высокий – 31,8, против 19,3 с низким уровнем тревоги. Подсчет показателей по гендерному признаку не выявил различий между мальчиками и девочками в использовании прокрастинации как формы совладания в кризисной ситуации.

Использованный также нами копинг-тест Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, 2004) предназначенных для определения основных копинг-механизмов показал, что большинство подростков имеют склонность к использованию копинг-стратегии «бегство» (23%). Это значит, что у данной группы учащихся преодоление стрессовых и кризисных ситуаций происходит в виде ярко выраженного уклонения от своих обязанностей, избегания ситуации ответственности и встречи с трудностью. Такой высокий показатель свидетельствует о выраженной дезадаптации и неумении справляться в условиях затруднений. Можно предположить, что выбор данной формы стратегии поведения в кризисной ситуации подростком избирается в связи с ощущением отсутствия ресурсов, сил на противостояние ситуации, и, соответственно, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг него. При этом, у этих же подростков наблюдается достаточный уровень копинг-стратегии самостоятельности и планирования решения проблем, что становится барьером к

возможности их попросить помощи у окружающих. Поэтому подросток выбирает стратегию ожидания, не приступая к решению, в надежде на лучшее. Кроме этого, у подростков в кризисной ситуации наблюдается высокий уровень напряженности в шкале «планирование и решение проблем» (19%). Многие из респондентов постоянно находятся в процессе напряженности, планируя свою занятость. Во многом эта копинг-стратегия является эффективной, но при этом может у многих из них вызывать постоянное напряжение планированием и систематизированием своей деятельности, что может вызывать внутреннюю тревогу от количества запланированного.

Предварительный анализ корреляций показал, что присутствует связь копинг-стратегий и особенностей прокрастинации. Наиболее сильная положительная корреляция наблюдается между предпочитаемой копинг-стратегией «бегство» и всеми видами прокрастинации. Копинг-стратегия «бегство» подразумевает, что человек не прикладывает усилия для разрешения проблемы, а старается ее избежать, отстраниться от любых стрессоров, что схоже с механизмом прокрастинации, когда вместо решения конкретной задачи человек начинает заниматься другими, более приятными, но не настолько актуальными делами.

**Выводы.** Подводя итог, можно сказать, что в «группе риска» подростки в основном прибегают к низкоэффективным копинг-стратегиям (бегство, дистанцирование, конфронтация) и редко обращаются за помощью к окружающим (стратегия поиска социальной поддержки). Им трудно адекватно проанализировать сложившуюся ситуацию и подобрать оптимальные варианты ее разрешения с учетом реальных ресурсов и условий (стратегия планирования решения проблем), они не склонны искать позитивные моменты в непростых ситуациях (положительная переоценка). В этой группе наблюдается высокий уровень прокрастинации, причем в большей степени она зависит не от внешних ситуативных факторов, а от характерологических особенностей.

Полученные результаты используются для формирования и проведения коррекционной программы по формированию эффективных копинг-стратегий у подростков с высоким уровнем прокрастинации в кризисных ситуациях.

#### Литература:

1. Виндекер, О.С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации / О.С. Виндекер, М.В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – № 1(30). – С. 116-126
2. Ильин, Е.П. Работа и личность: Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 224 с.
3. Куимова, Н.Н. Особенности становления психологических защит у детей младшего школьного возраста с разным уровнем тревожности / Н.Н. Куимова, Н.А. Мартынова // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 2. – С. 11-24
4. Латушкина, В.М. Прокрастинация и результативность в учебной и научной деятельности аспиранта / В.М. Латушкина, С.Н. Костромина // Ананьевские чтения. – 2010. – СПб.: Изд-во СПбГУ. – С. 110.
5. Лингурарь, А.В. Эмпирическое исследование защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации / А.В. Лингурарь, Н.Э. Солянин // Актуальные проблемы психологии образования, Ярославль, 15 октября – 15 ноября 2017 года / под ред. Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. – С. 104-110
6. Мамонова, Е.Б. Особенности мотивационно-потребностной сферы подростков из полных семей с разной степенью удовлетворенности родительским отношением / Е.Б. Мамонова, Ю.А. Суверко // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – № 2. – С. 28-36
7. Подвигина, А.А. Причины прокрастинации как стратегии поведения у подростков / А.А. Подвигина, И.П. Бургучева // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 1. – С. 120-122
8. Семёнова, Ф.О. Влияние прокрастинации на развитие исполнительской деятельности в подростковом возрасте / Ф.О. Семёнова, А.М. Узденова. – СПб.: Питер, 2011.
9. Фомина, М.В. Исследование коммуникативных умений студентов медицинского вуза / М.В. Фомина, С.В. Масловская // Вестник Мининского университета. – 2019. – №4. – С. 4.
10. Chu, A.H.C. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance / A.H.C. Chu, J.N. Choi // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 14. – P. 245-264
11. Steel, P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007.

Психология

УДК 159.9.07

**кандидат психологических наук, доцент Бельшева Анастасия Николаевна**

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

**старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна**

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

**кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна**

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

### ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛогоВ В ЦЕНТРАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

**Аннотация.** Синдром эмоционального выгорания как психологическое состояние свойственно специалистам профессиональной сферы «человек-человек», особенно тем из них, кто выполняет свои профессиональные обязанности в режиме повышенной интенсивности, обусловленной спецификой учреждения. Целью данного исследования было установление взаимосвязи между личностными особенностями практикующих психологов, работающих в центрах социальной реабилитации для лиц, зависимых от психоактивных веществ, и формированием у них синдрома эмоционального выгорания в процессе выполнения профессиональной деятельности. Результаты исследования выявили прямую зависимость между такими личностными характеристиками, как подозрительность, тревожность и напряжение и симптомами «переживания психотравмирующих обстоятельств», «неадекватное эмоциональное реагирование», «редукция профессиональных обязанностей», «неадекватное эмоциональное реагирование» и развитием фазы напряжения, которая

является пусковым механизмом синдрома эмоционального выгорания. Обратная зависимость выявлена между симптомом «переживания психотравмирующих обстоятельств» и состоянием воображения и мечтательности. Симптом резистентной фазы «неадекватное эмоциональное реагирование» обратно связан с эмоциональной устойчивостью, и воображением. Чем больше напряжения и меньше мечтательности, тем больше психологи данной группы начинают чувствовать отчаяние. На фазе истощения процесс выгорания становится неотъемлемой частью самой личности. Наблюдается общее снижение энергетического тонуса, слабеет нервная система человека.

*Ключевые слова:* сфера профессий «человек-человек», профессионализация, профессиональное выгорание, психическое выгорание, симптомы эмоционального выгорания, профессиональная деформация личности, эмоциональная напряженность.

*Annotation.* The syndrome of emotional burnout as a psychological condition is peculiar to the specialists of the professional sphere "man-human", especially to those of them who perform their professional duties in the mode of increased intensity, conditioned by the specifics of an institution. The aim of this research was to find out the relationship between personal features of psychologists working in social rehabilitation centres for people dependent on psychoactive substances and emotional burnout syndrome formation in their professional activities. The research results revealed a direct dependence between such personality characteristics as suspiciousness, anxiety and tension and symptoms of "experiencing psychotraumatic circumstances", "inadequate emotional reactions", "reduction of professional duties", "inadequate emotional reactions" and the development of tension phase that is a trigger mechanism of burnout syndrome. An inverse dependence is revealed between the symptom of "experiencing psychotraumatic circumstances" and the state of imagination and daydreaming. The symptom of the resistant phase "inadequate emotional reaction" is inversely connected with emotional stability, and imagination. The more tense and less dreamy, the more the psychologists in this group begin to feel despair. In the phase of exhaustion, the burnout process becomes an integral part of the personality itself. A general decrease of energy tone is observed, a person's nervous system becomes weaker.

*Key words:* sphere of professions "person-to-person", professionalization, professional burnout, mental burnout, symptoms of emotional burnout, professional personality deformation, emotional tension.

**Введение.** В условиях интенсификации всех областей жизни человека, в том числе и профессиональной, синдром эмоционального выгорания как психологическое состояние особенно часто переживается людьми в сфере профессий «человек-человек». Необходимость регулярно контактировать с другими людьми, осуществлять многоплановое личностное общение по поводу решения профессиональных задач, находить компромисс в условиях противоречивых мнений, учитывать индивидуальные особенности клиентов и коллег и т.п. постепенно приводит к нарастанию эмоционального напряжения, а нередко и к чувству внутренней эмоциональной опустошенности.

Закономерно, что изучение различных аспектов связи эмоционального выгорания и межличностного взаимодействия, в т.ч. в рабочих группах, все чаще становится предметом научного исследования.

Термин «эмоциональное выгорание» ввел в научный оборот в 1974 году американский психиатр Herbert J. Freudenberger. Так им обозначено психологическое состояние людей, которые тесно и интенсивно общаются с клиентами в эмоционально тяжелой атмосфере во время выполнения своих профессиональных обязанностей. К личностным факторам, детерминирующим развитие эмоционального выгорания автор относит такие личностные особенности, как интровертированность, увлекаемость, фанатичность, идеализированность, гуманность и эмпатия [12]. Позже Cox Т., Griffiths А. (1998) указали более 150 раскрывающих его симптомов, самые распространенные из которых нестабильность настроения, плаксивость, чувство безысходности, отстраненность в общении, потеря мотивации к деятельности, которые постепенно начинают дополняться психосоматическими проявлениями (головная боль, головокружение, тошнота, бессонница и т.п.).

Сегодня специфика синдрома эмоционального выгорания является предметом многочисленных исследований. У. Виртц и Й. Цобели указывают на путь его преодоления в ходе поиска специалистом высшего смысла профессиональной деятельности [3], А.Л. Журавлева раскрывает копинг-стратегии и защитные механизмы поведения у представителей разных профессий, одно из центральных мест отдавая самоактуализации как ведущей детерминанте субъектной саморегуляции эмоционального выгорания педагога [4], А.П. Петров рассматривает в качестве основной его причины несоответствие реальной картины идеалам личности [5]. Особенно актуальной является область исследований данного феномена в деятельности специалистов «социальных» профессий. Так, М.И. Саньковой проведен теоретический анализ понятия [6], Н.С. Пряжниковым и Е.Г. Ожоговой исследованы стрессовые ситуации, которые в некоторых случаях могут стать условием, стимулирующим развитие личности педагогов и психологов [7], А.А. Черных и Р.Д. Санжаевой апробирована программа профилактики эмоционального выгорания в ходе тренинга релаксации, саморегуляции, повышения самооценки и сплочения коллектива [8].

Психолого-педагогический сегмент исследований представлен работами О.С. Балькиной, Н.М. Ерохиной, Л.П. Петуховой, которые указывают на необходимость перестройки системы подготовки и оценки деятельности работников системы образования, разносторонней коррекции внешних, внутриличностных и профессиональных факторов их эмоционального выгорания [1], Т.К. Беляевой, Е.Е. Егорова, Т.К. Потаповой, Т.Л. Шабановой и М.Ю. Шляхова, обосновывающих возможность оптимизации деятельности педагогов через функциональное разделение педагогического труда [9], Е.Н. Перевощиковой, которая предлагает решать трудные, объемные и непосильные задачи профессиональной деятельности, способные вызвать эмоциональное перенапряжение у одного человека, в ходе командной работы и коллективного проектирования [2], М.Н. Булаевой, О.И. Вагановой, И.В. Бичевой, Н.В. Воробьева, З.В. Чайкиной, Т.Л. Шабановой, изучающих образовательные технологии диалогового обучения для формирования профессионала нового типа, способного противостоять эмоциональному выгоранию в ходе саморазвития и самосовершенствования в педагогической профессии [10]. Популярность проблемы межличностного взаимодействия как фактора или ресурса преодоления эмоционального выгорания в разных сферах труда заставляет согласиться с W. Schmidbauer в том, что общение с другими людьми представляет собой одно из самых интенсивных испытаний, с которым связана колоссальная эмоциональная нагрузка [11]. Объединяющим для этих и других исследований является поиск механизмов предотвращения эмоционального, а затем и профессионального выгорания, выявление путей профессиональной самореализации педагогов, врачей, менеджеров, адвокатов, психологов и многих других специалистов, деятельность которых строится на фундаменте межличностного общения.

Особой эмоциональной напряженностью характеризуется деятельность практических психологов в центрах социально-психологической реабилитации для лиц, зависимых от психоактивных веществ. В контингент пациентов учреждений такого профиля входят клиенты с аддиктивным поведением (наркозависимые, алкогользависимые), обладающие специфическими особенностями личности: психопатии, нарушения интеллектуальной сферы и связанные с ними черты поведения (размытость этических ценностей, склонность ко лжи, обвинению окружающих, побегам, антисоциальным поступкам). В условиях, когда субъектами профессионального взаимодействия являются люди с отсутствующей мотивацией к



сотрудничеству, лишённые способности к эмоциональной привязанности и проявлению искренних чувств, проявляющие озлобленность и пренебрежение к общепринятым нормам поведения в обществе, осуществление психологом своих функций не только становится затруднительным, но и подчас встречает выраженное сопротивление. Повышенная интенсивность и эмоциональная напряженность профессиональной деятельности приводит к увеличению риска раннего эмоционального выгорания. Этим объясняется необходимость и актуальность поиска путей его профилактики.

Целью данного исследования являлось изучение взаимосвязи личностных особенностей психологов центров социально-психологической реабилитации для лиц, зависимых от психоактивных веществ, и риска формирования у них синдрома эмоционального выгорания в процессе выполнения профессиональной деятельности в режиме повышенной интенсивности.

Выборку составили практикующие психологи-женщины в количестве 20 человек, работающие в центрах социально-психологической реабилитации г. Нижнего Новгорода для лиц, зависимых от психоактивных веществ и занимающиеся непосредственно психологическим консультированием.

Были использованы следующие методики:

- методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко;
- 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла;
- метод контент-анализа;

– метод математической статистики, который включал корреляционный анализ полученных данных по личностным особенностям и особенностям формирования синдрома эмоционального выгорания у практикующих психологов с помощью коэффициента Пирсона с использованием компьютерной программы SPSS-16.

**Изложение основного материала статьи.** Исследование особенностей проявления симптомов эмоционального выгорания с помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко показало, что у респондентов наиболее выражен симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Также на высоком уровне находится симптом «редукции профессиональных обязанностей». Оба эти симптома относятся к фазе «резистенции», именно она наиболее ярко проявляется у наших испытуемых, что говорит о сопротивлении нарастающему стрессу.

Анализ показателей формирования эмоционального выгорания на каждой стадии показал, что очень высокое напряжение выявлено у 10% респондентов данной группы.

Фаза напряжения запускает механизм формирования эмоционального выгорания. Это дает основание предположить, что фаза напряжения в развитии стресса у них полностью сформировалась. Здесь доминируют все симптомы. У испытуемых 2, 4, 10 и 14, что составляет 20% от числа всех респондентов группы, фаза напряжения находится в стадии формирования. Это свидетельствует о начинающемся процессе формирования эмоционального выгорания. Человек чувствует негодование и даже отчаяние. А к появлению других факторов выгорания приводит кажущаяся безвыходность сложившейся ситуации.

Все это вскоре приводит к фазе «истощения», где процесс выгорания становится неотъемлемой частью самой личности, наблюдается общее снижение энергетического тонуса, а также слабеет нервная система человека, сильнее всего проявляется симптом «эмоциональной отстраненности». Возникает практически полное отсутствие выраженной эмоциональности у специалиста. Подобное отсутствие выражения эмоций может травмировать клиента, особенно, если это будет интерпретироваться как «надменное и равнодушное, наплевательское отношение» к человеку.

Фаза «резистенции» ярко проявляется в нашей выборке у 30% респондентов, а ещё у 25% она находится в стадии формирования. Человек в этой фазе предпочитает оставаться в психологическом комфорте и потому стремится уменьшить влияние внешних стрессовых обстоятельств. Это объясняет, почему практически у всех этих респондентов ведущими симптомами являются «редукция профессиональных обязанностей» и «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование».

У 20% испытуемых наблюдается фаза «истощения», когда процесс выгорания становится неотъемлемой частью самой личности. Наблюдается общее снижение энергетического тонуса, слабеет нервная система. У 15% испытуемых она находится в стадии формирования.

Этим испытуемым необходимо обратить серьёзное внимание на своё эмоциональное состояние и его скорректировать, возможно, обратиться к коллегам за профессиональной помощью или просто отдохнуть.

В целом, мы видим, что есть несколько человек, у которых явно выражен синдром эмоционального выгорания, в котором сформировались или практически сформировались больше двух стадий развития. Это испытуемые под №№ 2, 4, 10, 12, 13, 14 и 15. и они составляют 35% от всей выборки.

Для определения личностных характеристик испытуемых мы использовали 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла.

Анализ результатов показал, что ниже всего у испытуемых показатели по нормативности, общительности и дипломатичности. Наиболее высокие результаты – по эмоциональной устойчивости, доминантности, смелости, независимости, интеллектуальным способностям и экстраверсии.

Такие результаты характеризуют выборку наших испытуемых, как людей, подверженных чувствам, несогласными с общепринятыми стандартами, порой слишком независимых, порой игнорирующих обязанности, критичных, непреклонных и прямолинейных. Такие люди чаще всего стремятся быть в роли лидеров в группе, среди окружающих стремятся утвердить свою собственную точку зрения, а также поменять поведение других людей в зависимости от собственного видения. Безусловно, такие характеристики, особенно для психологов, могут свидетельствовать о процессе профессиональной деформации и развивающемся синдроме эмоционального выгорания. Однако эмоциональная устойчивость и высокие аналитические способности корректируют их поведение. Поэтому в своей профессиональной деятельности они могут поступать более гибко и адекватно ситуации.

Для выявления связи между полученными данными по личностным особенностям и особенностям формирования синдрома эмоционального выгорания у практикующих психологов данной группы был использован корреляционный анализ.

Анализ взаимосвязи показал, что в фазе напряжения у психологов данной группы симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» имеет прямую связь с состоянием напряжения ( $r=0,46$ ), чувством тревоги ( $r=0,48$ ), а также обратно связан с состоянием воображения и мечтательности ( $r=-0,67$ ). Чем большее напряжение и страхи не соответствовать ожиданиям окружающих испытывают психологи, и чем меньше у них развита способность мечтать и абстрагироваться от травмирующих реалий, тем больше психологи данной группы начинают переживать отчаяние, в силу чего ситуация кажется неразрешимой, что, в свою очередь провоцирует развитие других факторов выгорания. Тревожность также связана и с другими симптомами в фазе напряжения – неудовлетворённостью собой ( $r=0,57$ ), тревогой и депрессией ( $r=0,72$ ) и показателем напряжения ( $r=0,67$ ).

В фазе резистенции наступающее неадекватное эмоциональное реагирование вызвано, скорее всего, повышенной подозрительностью ( $r=0,48$ ), тревожностью ( $r=0,51$ ) и общим напряжением ( $r=0,57$ ). Ему препятствуют такие личностные черты, как эмоциональная стабильность ( $r=-0,46$ ) и способность абстрагироваться и мечтать ( $r=-0,51$ ). Стремление к экономии эмоций объясняется повышенной тревожностью ( $r=0,57$ ) и неконформизмом ( $r=0,53$ ). Напротив, проявление эмоций наблюдается у общительных ( $r=-0,46$ ), эмоционально стабильных ( $r=-0,51$ ), экспрессивных ( $r=-0,60$ ) и смелых ( $r=-0,61$ ). Интересно, что интроверсия повышает вероятность появления желания поделиться эмоциями в фазе резистенции ( $r=-0,78$ ).

Редукцию профессиональных обязанностей усиливает тревожность ( $r=0,52$ ), напряженность ( $r=0,61$ ) и ослабляет способность абстрагироваться и мечтать ( $r=-0,45$ ).

Фаза истощения связана с повышенной нормативностью ( $r=0,51$ ), тревожностью ( $r=0,50$ ) и отрицательно коррелирует с мечтательностью ( $r=-0,59$ ). При этом, чем выше мечтательность и способность посмотреть на проблемы "философски", тем у специалистов меньше эмоциональное отстранение ( $r=-0,65$ ), личностное отстранение ( $r=-0,49$ ) и психосоматические нарушения ( $r=-0,64$ ).

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие фазы напряжения, которая является пусковым механизмом синдрома эмоционального выгорания, прямо связана с такими личностными характеристиками, как: тревожность, напряженность и нормативность – жестким соблюдением стандартов, правил и обратно связана с мечтательностью и воображением.

Качественный анализ результатов связи симптомов синдрома эмоционального выгорания с личностными характеристиками практических психологов показал, что симптом резистентной фазы «неадекватное эмоциональное реагирование» обратно связан с эмоциональной устойчивостью, и воображением, прямо связан с подозрительностью, тревожностью и напряжением.

Симптом резистентной фазы «расширение сферы экономии эмоций» обратно связан с общительностью, эмоциональной устойчивостью, искренностью (беспечностью), социальной смелостью и прямо связан с тревожностью.

Симптом «Редукция профессиональных обязанностей» прямо связан с тревожностью, напряжением и мечтательностью.

Признаки сопротивления нарастающему стрессу («расширение сферы экономии эмоций», когда на работе человек ещё держится, а дома замыкается или вообще «срывается» на супруга и детей), связан с такими личностными чертами, как тревожность, замкнутость, эмоциональная неустойчивость, раздражительность.

В целом, развитие фазы резистенции прямо связано с тревожностью, раздражительностью и напряжением и обратно с мечтательностью, эмоциональной устойчивостью, открытостью и общительностью.

Все эти явления и в целом фаза истощения, связаны с такими личностными характеристиками, как тревожность, эмоциональная неустойчивость, напряженность и обратно связаны с мечтательностью. Последняя, вероятно, позволяет на время отстраниться от переживания психотравмирующей ситуации, что дает временную передышку и возможность немного "восстановить силы".

**Выводы.** Исследование проблемы взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и личностных особенностей практикующих психологов, работающих в центрах социально-психологической реабилитации для лиц, зависимых от психоактивных веществ, позволило сделать следующие выводы.

Эмоциональное выгорание рассматривается как способ психологической защиты, заложенный природой, чтобы человек в определенный момент жизни мог экономно и дозированно использовать свои жизненные ресурсы. Синдром эмоционального выгорания развивается постепенно, однако, может сопровождаться тяжелой симптоматикой, вплоть до психосоматических нарушений и развития депрессии.

Синдром эмоционального выгорания связан с такими личностными особенностями, как тревожность, напряженность и нормативность, что, вероятно, можно объяснить особенностями контингента центров социально-психологической реабилитации. У респондентов имеется тенденция к жесткому соблюдению стандартов и правил, в силу чего накапливается отчаяние и ощущение неразрешимости ситуации, повышается неудовлетворенность собой, уровень тревожности, может возникнуть депрессия. В то же время мечтательность и воображение, напротив, снижают проявления данного синдрома.

Тревожность, замкнутость, эмоциональная неустойчивость, раздражительность влияют на развитие синдрома выгорания в форме сопротивления нарастающему стрессу и проявляются в том, что на работе человек ещё держится, а дома замыкается или переносит свое напряжение на членов семьи.

Практикующим психологам центров социально-психологической реабилитации, как и другим специалистам, работающим в сфере "человек-человек", необходимо помнить о методах профилактики возникновения подобного психологического состояния. Только постоянное устойчивое совершенствование в личностной и профессиональной сфере может быть важным инструментом в целях профилактики возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания.

#### Литература:

1. Балькина, О.С. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности у представителей сферы образования / О.С. Балькина, Н.М. Ерохина, Л.П. Петухова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11. – С. 17-23
2. Перевощикова, Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №1. – С. 3.
3. Виртц, У. Кризис смысла у помогающих профессионалов. Выгоревшие и «израненные» / У. Виртц, Й. Цобели // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2013. – № 3.
4. Журавлева, А.Л. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2011. – С. 512.
5. Петров, А.П. Проблема основных детерминант синдрома эмоционального выгорания / А.П. Петров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2013. – № 11-12.
6. Санькова, М.И. Синдром «эмоционального выгорания» у социальных работников: теоретический анализ понятия / М.И. Санькова // Человек. Сообщество. Управление. – 2004. – № 2.
7. Пряжников, Н.С. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №4.
8. Черных, А.А. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов / А.А. Черных, Р.Д. Санжаева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2017.
9. Belyaeva, T.K. Implementation of the Division Model of Pedagogical Labor in the Teacher Training System of a New Type / T.K. Belyaeva, E.E. Egorov, T.K. Potapova, T.L. Shabanova, M.Y. Shlyakhov. – Lecture Notes in Networks and Systems,

10. Bulaeva, M.N. Technology of Pedagogical Workshops in Professional Education / O.L. Vaganova, N.B. Vorobyov, Z.V. Chaikina, T.L. Shobonova. – Lecture Notes in Networks and Systems, 2020. – P. 425-432
11. Schmidbauer, W. Die hilflosen Helfer / W. Schmidbauer. Reinbeck: Rowolt, 1977. – 170 p.
12. Herbert, J. Freudenberger. Staff burn-out / J. Herbert // Journal of Social Issues. 1974. – P. 159-165

УДК 159.922

студент Волков Лев Евгеньевич

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского)  
федерального университета (г. Набережные Челны);

доцент, кандидат педагогических наук Савицкий Сергей Константинович

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского)  
федерального университета (г. Набережные Челны);

доцент, кандидат педагогических наук Хаустов Сергей Леонидович

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий (г. Стерлитамак)

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос об изучении эмоционального интеллекта, подходы к объекту исследования различных ученых, рассматриваются типы и модели эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе, изучается и обосновывается идея о необходимости более детального изучения данного явления в дифференциальных аспектах жизнедеятельности, о его влиянии на формирование личности, а также исследуется вопрос о самостоятельном развитии эмоционального интеллекта. В статье показана необходимость развития данных качеств и их важность на пути к успешной социализации. Авторами эмоциональный интеллект рассматривается как особая изменяемая система, отвечающая за формирование навыков социального взаимодействия между людьми. Она характеризуется умением считывать эмоции других людей, адекватно воспринимать их путем понимания их эмоционального состояния и прогнозированием соответствующих реакций, что позволяет выстраивать нормальные социальные связи. В следствие того, что эмоциональный интеллект является «подвижным», то есть его показатели эффективности можно заметно улучшить, авторами предложено несколько методик и рекомендаций по повышению уровня EQ за счет самостоятельного изучения и практики. На данном этапе изучаются теоретические аспекты продуктивности. В дальнейшем будет осуществлен переход к практическим результатам. Здесь важно учитывать массовый компонент предложенной программы. В связи с этим для большей эффективности рассматривается вопрос о введении специальных курсов в учебных заведениях, что позволит, как предполагается, продвинуть усвоение материала и повысить качество образования. Взросление – это наиболее благоприятный период для развития эмоционального интеллекта. В статье особый акцент направлен на подрастающее поколение.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, социальное взаимодействие, развитие навыков EQ, эмоциональное формирование личности, управление собой, подростковое воспитание, стратегии самовосприятия, стратегии управления отношениями.

*Annotation.* The article discusses the issue of studying emotional intelligence, approaches to the object of study by various scientists, considers the types and models of emotional intelligence in the psychological and pedagogical literature, studies and substantiates the idea of the need for a more detailed study of this phenomenon in the differential aspects of life, its influence on the formation of personality, as well as the question of the independent development of emotional intelligence. The article shows the need for the development of these qualities and their importance on the way to successful socialization. The authors consider emotional intelligence as a special changeable system responsible for the formation of social interaction skills between people. It is characterized by the ability to read the emotions of other people, adequately perceive them by understanding their emotional state and predicting appropriate reactions, which allows you to build normal social ties. Due to the fact that emotional intelligence is "mobile", that is, its performance indicators can be significantly improved, the authors proposed several methods and recommendations for increasing the level of EQ through self-study and practice. At this stage, the theoretical aspects of productivity are studied. In the future, a transition will be made to practical results. Here it is important to take into account the mass component of the proposed program. In this regard, for greater efficiency, the issue of introducing special courses in educational institutions is being considered, which will allow, as expected, to advance the assimilation of the material and improve the quality of education. Growing up is the most favorable period for the development of emotional intelligence. The article focuses on the younger generation.

*Key words:* emotional intelligence, social interaction, development of EQ skills, emotional personality formation, self-management, adolescent parenting, self-perception strategies, relationship management strategies.

**Введение.** Вопрос об эмоциональном интеллекте является крайне актуальным в силу огромной теоретической и практической значимости, так как играет важную роль в формировании межличностных взаимоотношений, их характере. Впервые данный термин был введен в начале 1990-ых годов благодаря двум американским ученым Дж. Майеру и П. Сэллоуэ [1]. Они определили эмоциональный интеллект (EQ) как способность воспринимать и понимать эмоции, разграничивать эмоции и мысли, объяснять их и анализировать. По мнению ученых, чувства и разум влияют друг на друга с одинаковой силой, поэтому здесь обнаруживается взаимосвязь между когнитивной и аффективной деятельностью, что позволяет наиболее эффективно решать жизненные задачи.

**Изложение основного материала статьи.** Ежедневно мы сталкиваемся с задачей по управлению своими эмоциями. Это очень важно для любого человека, поскольку он отдает предпочтение эмоциям, нежели рациональному восприятию. Данный механизм работает следующим образом: сигналы, поступающие от органолептических органов преобразуются в электрические импульсы, проходящие через все тело. Данные сигналы посредством нейронных связей передаются от клетки к клетке, пока не достигнут головного мозга через особую зону, находящуюся рядом со спинным мозгом. Далее сигнал перемещается во фронтальную зону, откуда попадает в участок мозга, отвечающий за рациональное, логическое мышление. Но парадокс заключается в следующем: прежде чем попасть туда, сигнал проходит через лимбическую зону, отвечающую за формирование эмоций. Как следствие из этого – мы оцениваем предмет сначала с эмоциональной точки зрения, лишь потом с рациональной. Исходя из этого мы заключаем: если эмоциональный интеллект недостаточно развит, индивид в большинстве случаев воспринимает явления и события без рациональной составляющей, что приводит к

необъективности суждений или решений, а в дальнейшем к появлению невротического состояния. Возникает вопрос: а какое же влияние оказывает на жизнь EQ? В исследованиях, проведенных Трэвисом Бредберри и Джинном Гривзом, отмечается, что EQ лежит в основе множества важнейших навыков. Он отвечает за большую часть действий, выполняемых каждый день, поэтому является крайне важным для достижения успеха [2]. Около 60% успеха зависит от развития эмоционального интеллекта, определяя результативность и продуктивность любой деятельности [3]. Исследование, проведенное бизнес-школой Университета Куинсленда в Австралии показало, что люди с низким EQ в ходе обучения способны встать на одну линию с преуспевающими до этого коллегами, в связи с чем появляется новое определение, раскрывающее феномен эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – это особая способность понимать и выявлять эмоции (как собственные, так и появляющиеся у других людей), а также способность использовать понимание эмоций для управления собой в межличностных отношениях. Эмоциональный интеллект представляет собой фундаментальный элемент человеческого поведения, отличающийся от обычного интеллекта. Взаимосвязь между коэффициентом интеллекта (IQ) и EQ отсутствует, то есть нельзя предсказать каков уровень EQ, зная результат IQ, и наоборот. Изучая данный вопрос исследователи пришли к выводу, что эмоциональный интеллект в отличие от когнитивного гибок (интеллект представляет собой способность к обучению, а она в свою очередь остается неизменной на протяжении жизни человека). Следовательно, EQ – это гибкий навык, его уровень можно повысить, даже если личность не обладала значительным результатом от рождения. Чтобы более детально понимать за счет чего формируется эмоциональный интеллект, его разложили на составляющие. Первая составляющая – это внутриличностная компетентность, вторая – социальная, или межличностная. В свою очередь они формируются за счет самовосприятия и управления собой и социальной восприимчивости и управления отношениями соответственно. Первые два навыка – это о самой личности, как она ощущает себя в мире. Вторые – это о взаимодействии с социумом. Разбив целое на части, мы приходим к пониманию того, как следует улучшать навыки EQ. Очевидно, если брать на вооружение сразу четыре вышеупомянутых направления, то результат, скорее всего, будет незаметен, так как отсутствует исключительная концентрация. Необходимо развивать каждый навык по отдельности, начиная с внутриличностной компетенции, заканчивая социальной. Такая последовательность, на наш взгляд, будет максимально эффективной. В связи с этим мы рассмотрели новую модель улучшения EQ. Она базируется на четырех элементах:

1. Осознанность. Подразумевает под собой умение фокусировать свое внимание на эмоциях, мыслях и чувствах в данный момент происходящего. На самом деле это непростое. Например, человек разговаривает и вовлечен в процесс общения. Ему сложно концентрироваться на двух энергозатратных действиях: понимать тему беседы и параллельно анализировать свои эмоции в ходе общения. Здесь мы подразумеваем, что осознанность должна работать в фоновом режиме, а это достигается путем усиленной практики.

2. Самооценка. Проблема самовосприятия является одной из ключевой в улучшении EQ, поскольку мешает развивать остальные навыки, являющиеся лишь следствием. Самооценка – это фундамент, на котором базируется наше отношение к миру и обществу. Если самооценка занижена или необъективна, то перед личностью закрываются двери на пути к самосовершенству. Например, студент интеллектуально развит, однако социально неактивен из-за неприятия себя: неуверенность, страх, что его не примут в коллектив или группу. Но если бы было наоборот, то, вероятно, он являлся бы лидером, человеком, который может организовать команду. А это в свою очередь – небольшой шаг на пути к успеху. Поэтому необходимо научиться принимать себя, изменять и трансформировать.

3. Мотивация. Здесь подразумевается желание человека к самоактуализации. Его стремление понять себя и окружающих есть некий механизм на пути к успеху во всех сферах жизнедеятельности. Если человек не замотивирован, любые попытки помочь ему в самораскрытии обречены на провал. Нам необходимо показать, например, студенту, что высокие показатели EQ являются частью успеха. Он должен четко и ясно понимать, зачем это следует изучать.

4. Адаптивность. Индивиду следует экспериментировать со своей жизнью, то есть быть в постоянном движении, быть вовлеченным в какой-либо проект. Чем больше будет его жизненный опыт, тем легче принимать и анализировать новый. Личность должна быть устойчивой, но при этом легко трансформироваться в зависимости от ситуаций и обстоятельств. Подобная «гибкость» позволит охватить множество сфер жизнедеятельности для того, чтобы обогатить эмоциональный спектр ощущений.

Когда мы определили базовые элементы эмоционального интеллекта, то можно перейти к основной части модели, а именно к стратегиям. Следуя им, можно повысить качество EQ. Для того, чтобы результат был видимый, рекомендуется записать «до» и «после» после прохождения тестирования. Эффективность процесса зависит от самого испытуемого и его намерений.

Следующие стратегии предполагают самостоятельное изучение:

1. Осознание себя – путь к пониманию других. Для того чтобы развить осознанность необходимо научиться концентрироваться в настоящем.

Упражнение. Находясь в помещении, например, в квартире, начните ее изучать: что, где и как расположено. Обращайте внимание на мелкие детали – это помогает замечать невидимое. Следует повторить несколько раз, пока не запомнится расположение предметов. Далее: усложним задачу. Необходимо сфокусироваться на явлениях и предметах по пути на работу или учебу: какие деревья растут в парке, во что одеты люди, что расположено рядом с местом учебы/работы, какие звуки окружали и другое. После этого повторить еще раз, но при этом попробовать уловить испытываемые эмоции. Благодаря этому упражнению человек может ощутить, что он присутствует здесь и сейчас, а самое главное – научиться замечать свои эмоции.

2. Анализ эмоций. После того, как человек научился замечать свои эмоции, их следует проанализировать. Здесь необходимо обратить внимание на эмоции, вызванные ситуацией, обстоятельствами и словами. Стоит понять и четко определить, что вызвало ту или иную реакцию, и дать ей объяснение. Благодаря данному упражнению человек способен научиться контролировать свои эмоции, ведь он будет знать, что вызывает радость, а что грусть.

3. Анализ поведения. Поведение – это отражение эмоций. Мы уже знаем, что нас способно вывести, а что – растрогать. Следовательно, мы сможем контролировать выходную реакцию на физическое тело.

4. Эмпатия. Когда мы приняли, осознали и полюбили себя, стоит переключиться на других. Начните больше слушать собеседника, сконцентрируйтесь на нем. Обратите внимание, как он говорит, что говорит, какие жесты использует. Это поможет прочувствовать человека, а следовательно, подстроиться под него.

5. Фоновый режим. Если все четыре вышеперечисленных стратегий применять исключительно в активном процессе, то вероятность эмоционального перегорания возрастает. В начале практики, действительно, необходимо все делать осознанно, но после обучения все переходит в фоновый режим, и человеку не нужно контролировать данный процесс. Если в фоновый режим отсутствует, значит необходимо проанализировать ошибки.

Применение данных стратегий на практике в симбиозе с несколькими техниками, указанными ниже, могут повысить уровень EQ [4]. Для реализации вышеупомянутых планов предлагается запустить внеучебный курс по подготовке кадров в

Высших учебных заведений (ВУЗ). Целью курса будет являться повышение уровня эмоционального интеллекта среди студентов. Как было отмечено ранее, успешность самореализации на 60% зависит от EQ, а это означает, что чем раньше индивид получит необходимые знания в изучаемой области, тем быстрее произойдет адекватная социальная адаптация. Главным инструментом для достижения цели являются техники, описанные ниже.

1. Техника «Метро».

Находясь в общественном транспорте, можно наблюдать за присутствующими людьми: их поведение, взгляд, характер отношений, поза. Можно попробовать представить, что они чувствуют. Таким образом, можно улучшить навыки осознания эмоций других людей.

2. Техника «Письмо в будущее».

Ее суть заключается в том, чтобы перед каким-либо серьезным или очень важным мероприятием описать свое будущее поведение, эмоции, мысли и чувства, а после проведения мероприятия сравнить с действительностью. Подобное прогнозирование направлено на проработку собственных эмоций, например, в стрессовых ситуациях.

3. Техника «Проблема=Цель».

Необходимо выписать актуальные для личности проблемы в данный момент и переформулировать их таким образом, чтобы они стали целью. Данная практика поможет своевременно устранять раздражители, мешающие концентрации и вниманию.

4. Техника «Энергетический баланс».

Необходимо выписать по пунктам то, что радует вас. Далее – выписать то, радует ваших собеседников. Провести анализ: как часто соблюдается баланс в взаимоотношениях. Не стоит забывать и про обратный процесс: что раздражает. Подобная техника поможет выявить различия в межличностном взаимодействии и, как следствие, проработать с другим человеком амортизацию.

5. Техника «Сон».

Перед тем как лечь спать следует уделить время анализу прошедшего дня. Вспомните, что вы сегодня делали и какие эмоции испытывали в тот момент. Можно использовать следующую структуру: «Событие – эмоция – причина». Это позволит проработать собственное восприятие эмоций и понять, что для вас является раздражителем.

Вопрос об изучении эмоционального интеллекта очень важен, ведь позволяет расширить возможности человека [5]. В отечественной науке проблемой взаимодействия эмоциональных и когнитивных составляющих психического поведения человека занимались такие российские ученые как П.К. Анохин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. В работах Л.С. Выготского отмечено влияние аффекта и интеллекта как одного целого, а не автономных и независимых единиц [6]. Психологическое развитие заключается в изменении аффекта и интеллекта, приводящее к росту дифференциальных способностей от мыслительных до практических [7]. Согласно М.А. Холодной, существует два состояния: разум доминирует и не позволяет эмоциям доминировать, либо наоборот [8]. Однако два этих состояния являются «крайними», то есть промежуточного состояния нет. Но такой принцип, на наш взгляд, неполный: должна существовать фаза, где и интеллект, и эмоции находятся в амбивалентных доминантных состояниях. При таких условиях личность развивается постепенно и полноценно, однако это – идеальные условия, которые в реальной жизни почти отсутствуют.

Стоит отметить работы А.А. Бодалева, занимавшегося проблемами эмоциональных способностей [9]. Действительно, существует категория людей социально одаренных с детства, но это, по большей части, – результат правильного и рационального воспитания ребенка. Симбиоз способностей – основа успешной социализации [10]. И лишь грамотное самовоспитание, в ходе которого развиваются навыки, есть путь к поставленной цели.

**Выводы.** Развитие эмоционального интеллекта на данный момент является важной задачей, поскольку от него зависят многие личностные и социальные компетенции. В отличие от интеллектуального коэффициента, EQ «гибок», его показатели при усиленной подготовке можно улучшить. Существует много различных моделей и практик, направленных на это. Нами предложена модель, позволяющая внедрить курсы EQ в учебную программу. Однако пока данный вопрос рассматривается в теоретическом аспекте. В дальнейшем предполагается провести научное исследование среди студентов ВУЗ.

**Литература:**

1. Сергиенко, Е.А. Адаптация теста Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – №1. – С. 55-73
2. Майер, Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 123-129
3. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0 [Текст] / Тревис Бредберри, Джин Гривз; перевод с английского Павла Миронова. – 4-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 197 с.
4. Карпов, А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль, 2008.
5. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Общая психология. Тексты. – Т. 2. Субъект деятельности. – Кн. 1. – М., 2002. – С. 474-479
6. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М., 2006.
7. Волков, И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И.П. Волков. – Л., 1992.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд. / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002.
9. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М., 1982.
10. Вилюнас, В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб., 2007.

УДК 159.9

**старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии Зайнуллин Адик Мидхатович**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет» (г. Уфа);

**доцент кафедры физического воспитания Линтварев Александр Леонтьевич**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий» (г. Уфа);

**доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна**

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет» (г. Уфа)

## ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ДЕПРЕССИВНЫМ РАССТРОЙСТВОМ

*Аннотация.* В статье исследовалась связь перфекционизма с депрессивным расстройством личности. Было показано, что общий показатель перфекционизма с высокой значимостью коррелирует со всеми показателями эмоциональных расстройств. Постоянное сравнение себя с другими, сосредоточение внимания на своих ошибках и недостатках, обесценивание значимых достижений может привести к депрессивному расстройству.

*Ключевые слова:* перфекционизм, депрессивные расстройства, завышенные требования.

*Annotation.* The paper studied the relationship of perfectionism with depressive personality disorder. It has been shown that the overall indicator of perfectionism at a high level of significance correlates with all indicators of emotional distress. Constant comparison of oneself with others, focusing on one's failures and mistakes, devaluation of significant achievements can lead to depressive disorders.

*Key words:* perfectionism, depressive disorders, excessive demands.

**Введение.** В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к росту депрессивных расстройств среди населения мира в целом и в нашей стране в частности [8]. Последствия этой патологии носят глобальный характер для общественного здравоохранения. Депрессивные расстройства приводят к тяжелым последствиям: инвалидности, нарушению социальной активности, алкоголизму, обострению соматических заболеваний, суициду [6].

Описанные эпидемиологические тенденции диктуют необходимость изучения комплекса психологических факторов возникновения и хронификации данного расстройства. Депрессивные расстройства традиционно ассоциировались с расстройствами личности. Отечественные клинические психологи Б.В. Зейгарник [3], Е.Т. Соколов [5] последовательно изучали различные психические расстройства в контексте личностных особенностей пациентов.

Среди прочего, было обнаружено, что перфекционизм является одной из характеристик, которая не только тесно связана с риском развития депрессии, но и оказывает значительное влияние на процесс лечения [1]. В 80-90-е годы эта проблема интенсивно изучалась в контексте прикладных задач психотерапии: оценка ее эффективности, показания и противопоказания к различным ее видам, причины резистентности к лечению и его преждевременного прекращения и т.д.

Перфекционизм – это дисфункциональная черта личности, которая включает в себя стремление к слишком высоким стандартам и неспособность быть удовлетворенным результатами деятельности. Считается, что чрезмерное стремление к совершенству связано с хроническим субъективным дискомфортом, риском психических расстройств и низкой продуктивностью [4].

Перфекционизм может иметь ярко выраженные разрушительные последствия для межличностных отношений. Восприятие других людей как чрезмерно требовательных может увеличить количество стрессовых ситуаций общения, вызвать чувство гнева и страха при контакте и вызвать неадаптивные реакции на тип чрезмерно уступчивого или, наоборот, избегающего поведения. Постоянное сравнение себя с другими (когда вы сосредотачиваетесь на наиболее успешных) может вызвать сильное чувство зависти и стыда, а также может привести к соперничеству в отношениях. Чрезмерные требования к другим людям неизбежно увеличивают количество конфликтов в отношениях, что создает риск прерывания общения и будущего одиночества.

Наконец, считается, что перфекционизм имеет ряд важных последствий для продуктивности деятельности. С одной стороны, перфекционистские установки могут стимулировать индивида к повышению активности посредством чрезмерной мобилизации ресурсов [2]. Высокая производительность, продвинутые навыки, знания и умения являются положительным аспектом этой поведенческой стратегии. Однако это также чревато негативными последствиями в виде высокого риска возникновения пожара, повышенного жизненного стресса и хронических переутомлений. Перфекционизм может иметь прямо противоположный и блокирующий эффект на тип паралича активности.

Согласно психотерапевтическим и клиническим исследованиям, перфекционизм действует как контртерапевтический фактор, снижающий эффективность лечения депрессивных расстройств [2]. Этот факт позволил нам сформулировать цель исследования – изучить взаимосвязь между перфекционизмом и депрессивным расстройством.

Исследование проводилось на базе государственного медицинского учреждения «Республиканский клинический психотерапевтический центр» Министерства здравоохранения Республики Башкортостан. В обследовании приняли участие 102 пациента в возрасте 25-46 лет.

Для решения этих задач использовались следующие методы: метод определения уровня депрессии (В.А. Шмуров, 1988); шкала клинических самоотчетов SCL-90 R (Л. Дерогатис, 1977, адаптировано по Н.В. Тарабрине, 2001); анкета перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова).

Математическая и статистическая обработка данных была выполнена с использованием приведенных формул в Microsoft Excel. Для проверки гипотез использовались U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ Спирмена. Результаты при значении  $p \leq 0,05$  были выбраны как надежные.

**Изложение основного материала статьи.** Метод В. А. Жмурова был использован для определения уровня депрессии у обследованных пациентов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Данные свидетельствуют о том, что в целом более половины выборки – 59 человек имеют «умеренные», «выраженные» и «глубокие» депрессивные состояния, что составляет 57,8%. Эти люди испытывают повышенную утомляемость и утомляемость от привычных или небольших нагрузок. Уныние, тоска и безнадежность приводят к тому, что пропадает интерес к занятиям, которые раньше приносили удовлетворение.

Уровни депрессивных состояний испытуемых исследования (в %)

Уровни депрессивных состояний	Группа (n=102)	
	Кол-во	%
Состояние без депрессии	7	6,9
Минимальный	19	18,6
Легкий	17	16,7
Умеренный	20	19,6
Выраженный	30	29,4
Глубокий	9	8,8

Для выявления паттернов психологических признаков у лиц с депрессивными расстройствами и здоровых испытуемых была проведена диагностика с помощью клинической шкалы самоотчета SCL-90-R. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей выраженности патопсихологической симптоматики у пациентов с депрессивными расстройствами и здоровых испытуемых (n=102)

Шкалы SCL-90-R		Пациенты с депрессивными расстройствами (n=59)	Здоровые испытуемые (n=43)	Уровень значимости U-Манна-Уитни
SOM	Соматизация	1,04±0,7	0,44±0,33	0,000**
OC	Обсессивно-компульсивные нарушения	1,57±0,8	0,38±0,3	0,000**
INT	Интерперсональная чувствительность	1,53±0,8	0,49±0,3	0,000**
DEP	Депрессия	1,88±0,7	0,42±0,3	0,000**
ANX	Тревога	1,31±0,8	0,35±0,3	0,000**
HOS	Враждебность/агрессивность	1,33±0,7	0,40±0,4	0,000**
PHOB	Фобическая тревога	0,96±0,7	0,14±0,2	0,000**
PAR	Параноальное мышление	1,29±0,7	0,32±0,3	0,000**
PSY	Психотизм	1,09±0,7	0,17±0,3	0,000**
ADD	Дополнительная шкала	1,17±0,6	0,31±0,2	0,000**
GSI	Общий индекс тяжести состояния	1,29±0,5	0,34±0,2	0,000**

Как видно из таблицы 2, пациенты с депрессивными расстройствами значительно ( $p < 0,001$ ) отличаются от здоровых добровольцев по всем шкалам. Все данные по опроснику SCL-90-R в группе пациентов выше, чем у здоровых добровольцев.

Мы можем предположить, что пациенты с депрессивными расстройствами испытывают физические дисфункции основных систем организма (шкала соматизации); у них возникают мысли и чувства, которые субъективно оцениваются как непреодолимые (шкала принуждения и принуждения); их мучают мысли о личной неполноценности, самоуверенности и страхе, которые негативно влияют на межличностное общение (шкала межличностной чувствительности); они теряют интерес к жизни (шкала депрессии); У них развиваются непреодолимые отношения, которые негативно влияют на межличностное общение (межличностная чувствительность); они теряют интерес к жизни (шкала депрессии); у них развиваются беспокойство, дрожь, напряжение, приступы паники (шкала тревоги); их переполняют раздражительность, гнев и негодование (шкала враждебности); они становятся подавленными раздражительностью, гневом и негодованием (шкала враждебности); они начинают терять интерес к жизни (шкала депрессии); они начинают испытывать беспокойство, дрожь, напряжение, приступы паники (шкала тревоги); они становятся подавленными раздражительностью, гневом и обидой (шкала враждебности); Их преследуют недоверие и страх потерять независимость (шкала параноидальных наклонностей).

Для оценки уровня и структуры перфекционизма у пациентов с депрессивными расстройствами их попросили заполнить анкету по перфекционизму (Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогорова). Данные приведены в таблице 3.

Средние показатели перфекционизма у пациентов с депрессивными расстройствами и здоровых испытуемых (n=102)

Шкалы опросника перфекционизма		Пациенты с депрессивными расстройствами (n=59)	Здоровые испытуемые (n=43)	Уровень значимости U-Манна-Уитни
1	Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)	19,2±6,5	11,0±5,2	0,000**
2	Завышенные притязания и требования к себе	12,3±4,0	10,7±4,0	0,029**
3	Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»	12,5±4,2	9,1±3,7	0,000**
4	Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	8,6±2,6	4,3±2,7	0,000**
5	Поляризованное мышление – «все или ничего»	9,4±3,4	7,5±2,9	0,001**
Общий показатель перфекционизма		66,8±15,4	47,7±13,47	0,000**

Данные в таблице 3 показывают, что существуют значительные различия по всем параметрам перфекционизма между пациентами с депрессивными расстройствами и здоровыми субъектами ( $p < 0,0001$ ).

Пациенты с депрессивными расстройствами с большей вероятностью воспринимают других людей как обнадеживающих людей, боятся не оправдать этих ожиданий и гораздо чаще сравнивают себя с другими (шкала 1). Пациенты с депрессивными расстройствами ставят перед собой более сложные цели и задачи (шкала 2). Для них характерны более высокие стандарты успеваемости, в частности, они сосредотачиваются на достижениях наиболее успешных людей, игнорируя при этом людей со средними способностями (шкала 3).

Пациенты с депрессивными расстройствами значительно отличаются от здоровых людей в отношении негативных моделей мышления, о чем свидетельствует склонность выбирать информацию о своих собственных ошибках и недостатках (шкала 4) и поляризованные суждения о результатах своей деятельности и поведении других (шкала 5).

Чтобы ответить на вопрос о взаимосвязи между перфекционизмом и депрессивным расстройством, был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции  $r$  Спирмена. В таблице 4 приведены его результаты.

Таблица 4

## Взаимосвязь перфекционизма с депрессивным расстройством

Шкалы опросника перфекционизма		Депрессивные расстройства		
		Депрессия (В.А. Жмуров)	DEP (SCL)	GSI (SCL)
1	Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)	0,492**	0,468**	0,497**
2	Завышенные притязания и требования к себе	0,324*	0,357*	3,82*
3	Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»	0,453**	0,313*	0,370*
4	Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	0,505**	0,498**	0,478**
5	Поляризованное мышление – «все или ничего»	0,196	0,082	0,140
Общий показатель перфекционизма		0,521**	0,426**	0,481**

Примечание: уровень значимости при

\*\* –  $p < 0,01$ ,

\* –  $p < 0,05$

Данные, представленные в таблице 4, показывают, что достоверно были обнаружены значимые связи между показателями депрессии (по В.А. Жмурову), шкалой DEP, индексом общей тяжести заболевания (GSI по SCL-90-R) и практически всеми показателями перфекционизма.

Были обнаружены значительные корреляции между общим индексом серьезности SCL-90-R (GSI) и общим индексом перфекционизма, а также со следующими факторами: «Восприятие других как возлагающих большие надежды (постоянное сравнение себя с другими)», «Завышенные требования и претензии к себе», «Высокие стандарты в области самооценки», «Высокий уровень самооценки», «Сосредоточение внимания на полюсах наиболее успешных» и «Отбора информации о собственных неудачах и ошибках».

Следовательно, постоянное сравнение себя с другими, сосредоточение внимания на своих ошибках и недостатках и обесценивание значимых достижений может привести к депрессивному расстройству. Также причинно-следственной связью депрессивных расстройств может быть тот факт, что люди изначально ставят перед собой задачи, которые не могут



выполнить из-за недостатка ресурсов: физических данных, знаний, навыков, опыта, психофизиологических предрасположенностей.

Таким образом, результаты корреляционного анализа указывают на прямую взаимосвязь между уровнем перфекционизма и депрессией, измеряемую различными инструментами. Общий показатель перфекционизма с высокой значимостью коррелирует со всеми показателями эмоциональных расстройств, включенными в наш анализ.

**Выводы.** Спектр эмоционально негативных переживаний у людей с выраженным перфекционизмом может сильно различаться: сильное чувство неудовлетворенности собой и тем, чего они достигли, страх негативной оценки со стороны других и публичный стыд, страх неудачи и страх перед началом деятельности, стыд, гнев и негодование по отношению к другим. Высокая корреляция показателей перфекционизма с показателями депрессии служит четким подтверждением этой позиции.

#### **Литература:**

1. Беляева, В.А. Выявление депрессии и анализ причин ее возникновения у школьников-старшеклассников [Текст] / В.А. Беляева // Психология XXI века: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» (Санкт-Петербург, 21-23 апреля 2011 г.) / Под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2011. – С. 132-134
2. Гараян, Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) [Текст] / Н.Г. Гараян // Терапия психических расстройств. – 2016. – № 1. – С. 23-31
3. Зейгарник, Б.В. Патопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.В. Зейгарник. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
4. Косороткина, М.С. Понятие перфекционизма в современной психологии / М.С. Косороткина // Аняевские чтения – 2009: материалы научной конференции. – СПб., 2009. Вып. 2. – С. 267-271
5. Соколова, Е.Т. Психотерапия: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е.Т. Соколова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
6. Усольцева, А.О. Депрессивные состояния подростков как психолого-педагогическая проблема / А.О. Усольцева, А.Ф. Федоров [электр. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: URL: <http://online.rae.ru/1080>
7. Федотова, А.В. Тревожно-депрессивные расстройства в общеклинической практике / А.В. Федотова // Рациональная фармакотерапия в кардиологии. – 2008. – №3. – С. 83-90

## **Психология**

### **УДК 37.015.3**

**доктор психологических наук, профессор РАО Кагермазова Лаура Цраевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);  
**кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные условия (факторы) повышения профессиональных результатов в педагогической деятельности преподавателей высшей школы и формирование педагогических компетенций, в условиях модернизации системы высшего образования. Исследуется влияние психологических факторов на развитие профессионально-значимых качеств в педагогической деятельности педагогов высшей школы, изучение взаимосвязи психологических характеристик личности педагогов и профессиональной успешности педагогической деятельности, изучаются основные факторы удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью. Выявлены корреляционные связи и влияние психологического климата в педагогическом коллективе на профессиональное становление преподавателей высшей школы, определены основные компоненты профессиональной успешности педагогической деятельности в ВУЗе.

*Ключевые слова:* профессиональное становление преподавателей высшей школы, психологические факторы в педагогической деятельности, профессиональная успешность педагогической деятельности в высшей школе, личностное развитие педагога.

*Annotation.* The article discusses the main conditions (factors) for improving professional results in the pedagogical activity of higher education teachers and the formation of pedagogical competencies in the context of the modernization of the higher education system. The influence of psychological factors on the development of professionally significant qualities in the pedagogical activity of teachers of higher education, the study of the relationship between the psychological characteristics of the personality of teachers and the professional success of pedagogical activity, the main factors of satisfaction of teachers with professional activities are studied. Correlations and the influence of the psychological climate in the teaching staff on the professional development of higher school teachers are revealed, the main components of the professional success of pedagogical activity in the university are identified.

*Key words:* professional development of higher school teachers, psychological factors in pedagogical activity, professional success of pedagogical activity in higher school, teacher's personal development.

**Введение.** Трансформация современной системы образования является индикатором социально-экономических и политических реформ в российском обществе в условиях его интеграции в мировую образовательную систему. Российское образование повысило свой статус в мировом образовательном сообществе, выбрав приоритетной культурологическую парадигму развития, идеи гуманизации, личностно-ориентированного подхода, саморазвития и самореализации личности. Во всех сферах деятельности человека становится актуальным повышение профессионализма и успешности, реализуется система непрерывного образования, что является основной идеей «Концепции модернизации российского образования» [1, С. 5].

Понятие «профессиональное становление педагогов в высшей школе» сегодня становится ведущей в исследованиях педагогической психологии. В настоящее время существует большой объем отечественной и западной гуманистической, экзистенциальной психологии, рассматривающей смысловую сферу личности и особенности её профессионального становления: И.В. Абакумова, А.Ю. Агафонов, Л.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, П.Н. Ермаков, Ф.Е. Василюк, К. Роджерс, В. Франкл, и др.

Ключевую роль в профессиональном становлении личности педагога, отвечающего потребностям современного общества, играет высшая школа. Научно-педагогические работники вуза – основные субъекты образовательного процесса, от которых зависит успешное формирование человеческого и социального капитала. Они передают студентам накопленные знания и опыт, обучают разностороннему «видению» проблемы и творческому подходу к ее решению. Поэтому «качество образования, которое предлагает вуз, определяется качеством его преподавателей. Они самый ценный актив любого университета» [5, С. 30].

Цель настоящего исследования – изучение влияния психологических факторов на развитие профессионально-значимых качеств в педагогической деятельности педагогов высшей школы, в процессе профессионального становления и удовлетворенности профессиональной деятельностью педагога. С введением в высшем образовании РФ профессиональных образовательных стандартов третьего поколения и их дополнений, в целях эффективной реализации образовательных программ, предъявляются новые требования к профессионализму педагога в ВУЗе. Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогических компетенций, соответствующих запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы высшего образования. Следовательно, возникает необходимость признания значимыми психологические процессы, протекающие в педагогическом коллективе, влияющие на развитие личности педагога в практике профессиональной деятельности, формирование условий для удовлетворенности трудом педагогов, мотивации эффективной профессиональной деятельности [6, С. 55].

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональное становление педагога любого образовательного уровня вообще, а преподавателя высшей школы в особенности, предполагает способность и готовность к самопрограммированию перманентного процесса профессионального и личностного самосовершенствования [2, С. 55]. Профессиональная и личностная составляющие интересным образом взаимодействуют и взаимоопределяют друг друга в структуре личности любого профессионала, а в личности преподавателя высшей школы взаимозависимость и взаимообусловленность анализируемых компонентов носит диалектический характер [3, С. 66]. В числе первоочередных задач, которые обозначены в «Национальной доктрине образования РФ до 2025 года», выделена подготовка специалистов с высоким уровнем сформированности профессиональных и личностных компетенций, способных к непрерывному образованию и развитию. Педагогическая же деятельность по своей сути предполагает непрерывность не столько даже образования, сколько самообразования, саморазвития. Личностное развитие педагога может происходить в процессе профессионального становления и деятельности, если педагог активно участвует в самосовершенствовании своих профессиональных качеств. Такого подхода придерживались многие научные деятели, такие как В.Г. Маралов, И.В. Иванова, Л.М. Митина, И.А. Зимняя и др. Личностное развитие педагога неразрывно связано с профессиональным саморазвитием. Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», А.К. Маркова отмечает, что «личностное шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального» [10, С. 25].

А.К. Маркова, в рамках психологии профессионального развития педагога выделяет пять уровней становления личности педагога в профессиональной деятельности:

- Псевдопрофессионализм (Непрофессионализм);
- Допрофессионализм;
- Профессионализм;
- Высший профессионализм;
- Послепрофессионализм [4, С. 264].

А.В.Чемякина выделяет четыре основные стадии профессионального становления педагога:

- 1) возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) целенаправленная подготовка к избранной профессиональной деятельности;
- 3) процесс вхождения в профессию;
- 4) реализация личности в самостоятельном профессиональном труде [7, С. 135].

На основании теоретического анализа трудов Л.М. Митиной и А.К. Марковой были выделены следующие основополагающие профессионально-значимые личностные качества педагога: саморегуляция, коммуникативность, рефлексия. Особый научный интерес представляет именно личностный уровень саморегуляции педагога, включающий субъективные ценности, идеалы, самооценку и уровень притязаний. По мнению О.И. Каяшевой, М.З. Худаловой саморегуляция как профессионально значимое личностное качество педагога проявляется в способности отвечать запросам профессиональной деятельности, соотнося их с собственным потенциалом [11, С. 145]. Саморегуляция, по их мнению, влияет на формирование и развитие таких педагогических умений, как:

- умение осознанно определять цели учебной деятельности;
- умение формировать значимые для достижения цели условия;
- умение составлять последовательную программу действий;
- умение эффективно оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности;
- умение производить корректировку деятельности на основе оценки результатов [9, С. 344].

Многими авторами, в структуре профессионально-значимых личностных качеств педагога, одним из основных отмечается коммуникативность (общительность, индивидуальный стиль общения педагога). Коммуникативные качества педагога, которые трансформируются в демонстрацию понимания, формирования у студентов доверия и единых личностных смыслов у педагогов и студентов, когда педагог не только обучающее лицо, но главное – наставник и помощник. Педагогу высшей школы необходимо формировать у студентов нравственно-моральную сферу, помогать преодолевать молодому поколению кризис доверия, понимания и смыслов. В рамках педагогической психологии рефлексия определяется как: 1. самоанализ процесса деятельности и его промежуточных, конечных результатов; 2. рассматривается учеными как особый вид способностей и выделяется в отдельную категорию – педагогическая рефлексия. Именно рефлексия задает смысловые характеристики взаимодействия всех сторон педагогического процесса, выявляя реальные мотивы действия, а также участвуя в формировании «Я-концепции» педагога. О.Соломенникова на основе экспериментального исследования выявила, что уровень рефлексивности педагога положительно коррелирует с профессиональной успешностью [12, С. 88]. По мнению И.А. Бакаева, формирование благоприятного психологического климата - это одна из важнейших задач, стимулирующих развитие личности в контексте профессиональной деятельности, а также повышающая ее эффективность и продуктивность. Важность психологического климата определяется еще и тем, что он способен выступать в роли фактора эффективности различных процессов и явлений, служить индикатором, как их состояния, так и их трансформации под воздействием социального прогресса [8, С. 189]. Для изучения влияния психологического климата как психологического фактора на профессиональное становление – мотивацию к педагогической деятельности и на профессионально-значимые личностные качества педагога было проведено эмпирическое исследования. В нем участвовали 94 научно-педагогических работника Пятигорского государственного университета (72 женщины-

педагога и 22 мужчин-педагога). Возрастной диапазон педагогов: 4% педагогов до 25 лет; 8% респондентов 25-30 лет; 11% опрошенных 31-35 лет; 7% респондентов 36-40 лет; 41% педагогов 41-56 лет; 28% опрошенных 57 и старше. Были проведены следующие методики: 1. Тест мотивационной структуры Герцберга. Цель методики – определение ведущих факторов мотивации, структуру мотивации, факторы удовлетворенности или неудовлетворенности трудом; 2. Методика по определению сформированности педагогической рефлексии; 3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (по В.И. Моросановой)». Цель методики – диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля. 4. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей личности В. Синаевского и Б.А. Федоришина. Цель методики – диагностика потенциальных возможностей личности в развитии ее коммуникативных и организаторских способностей; 5. Карта-схема общей оценки психологического климата в коллективе (по Л.Н. Лутошкину). Цель методики – изучение уровня благоприятности или неблагоприятности педагогического коллектива; Корреляционный анализ был проведен с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. По результатам теста мотивационной структуры Герцберга получены следующие результаты: гигиенические факторы, как факторы мотивации профессиональной деятельности, преобладают у большинства педагогов (73%), финансовые мотивы преобладали у 37% респондентов. Общественное признание, как наиболее выраженный мотив, был присущ 5% респондентов. Фактор отношения к руководству превалировал у 17% педагогов. Фактор сотрудничества в коллективе был наиболее выраженным у 23% испытуемых. Мотивационные факторы, как преобладающая тенденция в профессиональной деятельности, доминирует у 25% педагогов. Фактор ответственности к работе не был преобладающим ни у одного респондента. Фактор карьерного роста превалировал у 9% опрошенных. Фактор достижения личного успеха был наиболее выраженным у 17% респондентов. Равнозначные результаты по гигиеническим и мотивационным факторам были выявлены у 5% опрошенных. Гигиенические факторы в профессиональной деятельности педагогов доминируют над мотивационными. Мотивационные факторы, в свою очередь, вызывают удовлетворение и мотивируют педагогов к необходимым действиям для повышения эффективности педагогической деятельности. Преимущественным фактором педагогической деятельности указывался фактор сотрудничества в коллективе. Это обусловлено желанием педагогов работать в благоприятном педагогическом коллективе, стремлением избегать конфликтов и напряженности. По результатам методики определения уровня сформированности педагогической рефлексии по О.В. Калашниковой, получили следующие результаты: высокий уровень сформированности педагогической рефлексии было получено у 45% педагогов; средний уровень сформированности педагогической рефлексии был присущ 51% опрошенных; низкий уровень рефлексии был характерен для 4% респондентов. Таким образом, для педагогов доминирующими являются высокий и средний уровни педагогической рефлексии. Рефлексия в данном случае позволяет оценить эмоциональное состояние учащихся, восстановить логику событий во время занятий, провести анализ тех затруднений, которые возникают в учебном процессе, зафиксировать полученные результаты как индивидуально, так и в группе. Поэтому мы имеем высокие показатели по данному критерию, т.к. указанный критерий необходим для эффективной педагогической деятельности. По исследованию саморегуляции поведения педагогов методикой «Стиль саморегуляции поведения (по В.И. Моросановой)» [14, С. 75] получили следующие результаты: высокий уровень саморегуляции поведения был выявлен у 37% педагогов; средний уровень саморегуляции поведения характерен для 52% опрошенных; низкий уровень саморегуляции поведения присущ для 11% респондентов. Таким образом, чаще всего у педагогов выражена на среднем и высоком уровне саморегуляция поведения. Это обусловлено особенностями профессиональной деятельности и требованиями к личности эффективного педагога, которые характеризуются самоконтролем, стрессоустойчивостью, эмоциональной уравновешенностью.

По результатам методики оценки коммуникативных и организаторских склонностей личности по В. Синаевскому и Б.А. Федоришину. По шкале оценки уровня коммуникативных склонностей уровень ниже среднего характерен для 28% респондентов, средний уровень характерен для 10%, высокий уровень коммуникативных склонностей был выявлен у 11% опрошенных, очень высокий уровень был присущ 30% педагогов, низкий уровень характерен для 21% опрошенных. По шкале оценки организаторских склонностей низкий уровень был характерен для 57% опрошенных; уровень ниже среднего был выявлен у 19% респондентов; средний уровень организаторских способностей присущ 10% испытуемых; высокий уровень был выявлен у 14% педагогов. Для более достоверного сравнения было выявлено среднее значение по каждой шкале, для шкалы коммуникативных способностей – 0,58, для шкалы организаторских способностей – 0,53. Следовательно, коммуникативные способности педагогов имеют более высокий уровень сформированности, чем организаторские способности. Объясняется это в необходимости педагогов ежедневно выстраивать продуктивные коммуникации со студентами. В ходе исследования по методике оценки психологического климата в педагогическом коллективе по Л.Н. Лутошкину, были получены следующие результаты: подавляющее большинство (87%) педагогов отметило благоприятность психологического климата в коллективе как нечто среднее между благоприятным и неблагоприятным. Вопрос реализации мер по оптимизации психологического климата в коллективе является перспективной деятельностью для повышения эффективности педагогической деятельности педагогов. Полученные результаты показывают наличие проблем в структуре психологического климата, которые могут отрицательно влиять на удовлетворенность и эффективность (продуктивность) профессиональной деятельностью педагогов. Для более широкого и практического анализа полученных данных был проведен корреляционный анализ эмпирических результатов. Корреляционный анализ для исследования взаимосвязи психологических факторов педагогической деятельности с профессионально-значимыми личностными качествами педагогов. Сильные прямые взаимосвязи между психологическим климатом педагогического коллектива и педагогической рефлексией ( $r=0.395$ ,  $p<0,001$ ), саморегуляцией поведения ( $r=0.490$ ), коммуникативными и организаторскими способностями ( $r=0.390$ ). Чем выше показатели по шкале «Психологический климат коллектива», тем выше показатели по шкалам «Педагогическая рефлексия», «Саморегуляция поведения» «Коммуникативные и организаторские способности». Данные взаимосвязи интерпретируются следующим образом: психологический климат прямо влияет на профессионально-значимые качества педагогов. Оказывают положительное влияние на личность педагога отношения в коллективе, которые основываются на сотрудничестве, взаимопомощи, поддержке и уважении. Комфортный психологический климат является сенситивным условием для развития саморегуляции поведения, т.к. отсутствуют напряжения в коллективе, деструктивные конфликты и наличие доброжелательного сотрудничества между коллегами. Также в структуре личности педагога активно развивается педагогическая рефлексия, анализ своей профессиональной деятельности, ее соответствие нормам коллектива, уважение членов коллектива [13, С. 330]. Прямая взаимосвязь между гигиеническими факторами педагогической деятельностью и педагогической рефлексией. Обратная взаимосвязь между мотивационными факторами педагогической деятельности и педагогической рефлексией. Когда мотивационные факторы являются доминирующими, активность педагога направлена на достижение «внутренних» мотивов, т.е. снижение уровня педагогической рефлексии ведет к снижению активности, направленной «внутрь» личности. Были выявлены множественные прямые взаимосвязи между профессионально-значимыми качествами педагога: педагогическая рефлексия и саморегуляция поведения, педагогическая рефлексия и коммуникативные способности, саморегуляция поведения и коммуникативные способности, саморегуляция поведения и организаторские способности. Выявлено, что внешние условия

труда прямо взаимосвязаны с педагогической рефлексией, которая активнее развивается, когда педагог удовлетворен самореализацией, результатом своей профессиональной деятельности, уважением со стороны руководства и коллектива.

**Выводы.** Таким образом, в данном исследовании проведен анализ научных подходов к определению профессионально-значимых качеств педагогов высшей школы и выделены такие качества, как педагогическая рефлексия, саморегуляция поведения, коммуникативные и организаторские способности. Организовано и реализовано эмпирическое исследование влияния и взаимосвязи психологического климата в педагогическом коллективе, и мотивации на развитие личностных качеств педагога. Были получены следующие результаты: важно поддерживать научно-исследовательское продвижение преподавателей, которое влияет на эффективность труда педагога; педагогам характерен средний и высокий уровни саморегуляции поведения; коммуникативные способности педагогов имеют более высокий уровень сформированности, чем организаторские способности; большинство педагогов отметило благоприятность психологического климата в коллективе, как среднюю; в целом психологический климат в педагогическом коллективе положительный, сотрудники готовы помогать и поддерживать друг друга; положительная атмосфера в коллективе оказывает эффективное влияние на удовлетворенность трудом, мотивацию и на профессионально-значимые качества личности педагогов.

#### **Литература:**

1. Большанина, Л.В. Структура, компоненты и уровни коммуникативной компетентности преподавателя вуза / Л.В. Большанина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №11. – С. 1-6
2. Везетиу, Е.В. Применение рефлексивных технологий обучения в системе профессионального образования будущих педагогов / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 54-57
3. Дмитриева, Л.Г. Мотивация как компонент профессионального развития личности / Л.Г. Дмитриева, Е.С. Левашова // Deutsche internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft. – 2021. – № 12. – С. 64-67
4. Драчева, Т.П. Взаимосвязь социально-психологического климата с личностными особенностями сотрудников коллектива / Т.П. Драчева, В.А. Смаришева // «IV Фрейдовские чтения»: сборник научных трудов материалов межд. науч.-практ. конф. / под ред. М.М. Решетникова. – М., 2019. – С. 262-275
5. Есенкова, Т.Ф. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога: сборник дидактических материалов / Т.Ф. Есенкова. – Ульяновск. – 2018. – 47 с.
6. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2006. – №9. – С. 55-60
7. Кагермазова, Л.Ц. Профессиональная компетентность преподавателя в условиях модернизации высшего образования / Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева // В сборнике: Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России: материалы II межд. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону. – 2017. – С. 131-136
8. Кагермазова, Л.Ц. Диалог культур как смыслотехнология в практике учебного процесса в высшей школе / Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева // В сборнике: Педагогическая деятельность как творческий процесс: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участ. – Махачкала. – 2018. – С. 168-176
9. Кагермазова, Л.Ц. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии "педагог-учащийся" в практике учебного процесса / Л.Ц. Кагермазова, З.В. Масаева // В сборнике: Педагогика и психология в современном мире: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 342-349
10. Калашникова, О.В. Развитие педагогической рефлексии: Практ. руководство для студентов и начинающих учителей / О.В. Калашникова. – Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. – Екатеринбург. – 1998. – 40 с.
11. Кононова, С.В. Влияние психологического климата коллектива на эффективность профессиональной деятельности / С.В. Кононова // В сборнике: Инновационные процессы в науке и образовании: под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза. – 2018. – С. 141-147
12. Соломенникова, О.Г. Профессиональная компетентность современного педагога / О.Г. Соломенникова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №11. – С. 86-93
13. Сорокопуд, Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности / Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №1 (74). – С. 330-332
14. Шарипов, Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф.В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 1. – С. 72-77

**Психология**

#### **УДК 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна**  
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);  
**кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);  
**кандидат психологических наук, доцент Камракова Наталья Юрьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

#### **АДАПТАЦИЯ К МЕСТАМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ ОСУЖДЕННЫХ, НЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫЕ СВЯЗИ**

*Аннотация.* В статье описываются особенности адаптации к условиям исправительного учреждения осужденных в зависимости от наличия у них социально полезных связей. Показано, что у осужденных мужчин, не поддерживающих социально полезных связей, тяжелее проходит процесс адаптации к новым для них условиям. Автор предполагает, что им требуется больше времени на то, чтобы научиться реалистичней видеть себя и принимать окружающую действительность, правильно воспринимать свою роль в социуме, контролировать свое поведение, идти на контакт с другими людьми, избегать конфликтов и проявление негативных эмоций и чувств. В исследовании показано, что на быстроту, эффективность адаптации, следование общепринятым нормам поведения, снятие эмоционального напряжения оказывает позитивное влияние присутствие социально полезных связей у осужденных. Их наличие создает определенный стимул для осужденного на пути исправления и скорейшего освобождения. Анализируя полученные в исследовании данные, автор приходит к

выводу, что социально полезные связи могут служить дополнительной мотивацией для контроля своего поведения, принятия общепринятых моральных норм, а, следовательно, и самого процесса адаптации, который складывается непосредственно из данных компонентов.

*Ключевые слова:* адаптация, осужденные, исправительное учреждение, социально полезные связи.

*Annotation.* The article describes the features of adaptation to the conditions of a correctional institution of convicts, depending on the presence of socially useful ties. It is shown that convicted men who do not maintain socially useful connections have a harder time adapting to new conditions for them. The author suggests that they need more time to learn to see themselves more realistically and accept the surrounding reality, correctly perceive their role in society, control their behavior, make contact with other people, avoid conflicts and the manifestation of negative emotions and feelings. The study shows that the speed, effectiveness of adaptation, adherence to generally accepted norms of behavior, and the removal of emotional stress are positively affected by the presence of socially useful connections among convicts. Their presence creates a certain incentive for the convict on the path of correction and speedy release. Analyzing the data obtained in the study, the author comes to the conclusion that socially useful connections can serve as an additional motivation for controlling one's behavior, accepting generally accepted moral norms, and, consequently, the adaptation process itself, which consists directly of these components.

*Key words:* adaptation, convicts, correctional institution, socially useful connections.

**Введение.** Отбывание наказания в виде лишения свободы, безусловно, влечет резкие изменения в жизни человека, его быте, круге общения, нормах и условиях жизнедеятельности. В связи с этим происходят определенные личностные изменения, вызванные также и социальной изоляцией человека. Период адаптации к новым условиям большинство осужденных переживает довольно трудно, при этом их психологическое состояние характеризуется обычно подавленностью, снижением самооценки, замкнутостью [2].

Одним из основных направлений психологической службы уголовно-исполнительной системы является психологическое обеспечение работы с осужденными. В число задач психологической службы входит оказание психологической помощи осужденным в процессе их адаптации к новым условиям жизни. Однако факторы, оказывающие влияние на протекание процесса адаптации к исправительному учреждению, на сегодняшний день изучены в недостаточной степени. В частности, не исследован вопрос влияния на процесс адаптации осужденных к местам лишения свободы такой характеристики, как наличие у человека социально полезных связей [6].

Объектом исследования является адаптация осужденных к условиям отбывания наказания.

Предмет – особенности адаптации к условиям исправительного учреждения осужденных мужчин, не поддерживающих социально полезные связи.

Цель данной работы заключается в изучении особенностей адаптации к условиям исправительного учреждения осужденных мужчин, не поддерживающих социально полезные связи.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть понятие и сущность адаптации осужденных в исправительных учреждениях.
2. Рассмотреть особенности адаптации осужденных к условиям отбывания наказания.
3. Раскрыть стадии адаптации.
4. Охарактеризовать социально полезные связи осужденных.
5. Изучить особенности адаптации осужденных мужчин не поддерживающих социально полезные связи.
6. Сформулировать рекомендации по поддержанию социально полезных связей.

Гипотеза: адаптация у осужденных мужчин, которые не поддерживают социально полезные связи, происходит более тяжело, чем у осужденных, которые поддерживают социально полезные связи.

В процессе исследования при решении задач были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, анкетирование, тестирование (методика МЛЮ – многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»), статистическая обработка (критерии Манна-Уитни)

**Изложение основного материала статьи.** В данном исследовании мы изучаем социально-психологическую адаптацию, которая представляет собой процесс приобретения и овладения людьми различного рода статусов и функций, необходимых для достижения гармонии с собой. В ходе данного процесса у личности повышается адаптированность.

Считается, что осужденные адаптируются к изоляции адекватным и неадекватным способом. Адекватный способ – это когда осужденный умеет контролировать свои эмоции, характер, соблюдать все правила отбывания наказания. Неадекватный же наоборот, у осужденного проявляются психопатологические признаки, хотя до осуждения его он был здоровым.

Соответствующая адаптация объясняется тем, что осужденный объективно оценивает дальнейший ход своего отбывания наказания, вливается в коллектив, трудится, возможно даже участвует в самодеятельности, у данного лица отсутствует внутренне сопротивление воспитательным воздействиям [5].

Социально полезные связи осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, являются важным фактором, оказывающим позитивное влияние на их исправление. Именно наличие социально полезных связей формирует у заключенного такую субъективную интерпретацию актуальной жизненной ситуации, которая позволяет пересмотреть его жизненный опыт, связанный с противоправным поведением, пересмотреть жизненные ценности, найти новые способы взаимодействия с окружающим миром и самим собой [4]. Благодаря этому, собственный асоциальный опыт может быть интерпретирован как искажение, могут быть найдены новые модели восприятия окружающей реальности и поведения [3].

Исследователи указывают на тот факт, что важным стимулирующим фактором, способствующим исправлению осужденного, является сохранение его семейных отношений [7]. Отстранение от семьи оказывает большое влияние на страдания осужденного [5].

Мы предположили, что социально полезные связи играют большую роль в адаптации осужденного, так как их отсутствие может осложнять и делать более длительным период адаптации. Также они могут выступать важным фактором, стимулирующим осужденных к исправлению, и способствовать их ресоциализации.

В большинстве случаев семья стимулирует положительное поведение преступников в исправительном учреждении, осуществляя социальный контроль. Осужденные, имеющие родственников, чаще характеризуются с положительной стороны, чем одинокие, причем, чем больше у осужденного социально полезных связей, тем лучше его характеристика. Также исследователями установлена прямая зависимость поведения осужденного во время отбывания наказания в исправительном учреждении и последующего рецидива – чем лучше характеристика осужденного в исправительном учреждении, тем меньше вероятности совершения им нового преступления после выхода на свободу [3].

Эмпирическое изучение особенностей адаптации осужденных проводилось на базе ФКУ ИК-8 УФСИН России по Республике Бурятия. В настоящее время в исправительной колонии содержатся осужденные мужчины, впервые отбывающие наказание. Выборку составили 40 осужденных мужчин в возрасте от 20 до 55 лет, которые были разделены на

две группы: контрольная и экспериментальная численностью по 20 осужденных в каждой. В экспериментальную группу вошли осужденные, не поддерживающие социально полезные связи, а в контрольную – поддерживающие социально полезные связи. Группы были сформированы на основании данных, полученных при анкетировании сотрудников различных отделов (отдел по воспитательной работе с осужденными, отдел безопасности, отдел группы социальной защиты осужденных), имеющих непосредственную работу с осужденными. Сотрудники заполняли анкету, отмечая по каждому осужденному наличие признаков социально полезных связей (критерии были нами выделены исходя из работ профессора Ю.М. Анотояна и Е.Н. Кольшиницыной [1]).

Эмпирическое исследование включало в себя ряд этапов. На первом этапе (февраль 2023 г.) осуществлялась диагностика осужденных мужчин с помощью многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность». Этот период был начальным этапом пребывания осужденных в исправительное учреждение. На основании полученных результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни были проанализированы различия по шкалам методики между контрольной и экспериментальной группами. Данные диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике МЛО на первом этапе исследования

Шкалы	ЭГ	КГ	Уэмп.	Крит. знач. p≤0.05 p≤0.01		Зона различий
				114	138	
Нервно-психическая устойчивость	45	35	50	p≤0.05		Зона значимости
Коммуникативный потенциал	22	17	190	p≤0.01		Зона незначимости
Моральная нормативность	15	7	8,5	p≤0.05		Зона значимости
Адаптационный потенциал	82	59	11,5	p≤0.05		Зона значимости

По результатам, полученным с помощью многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность», можно заключить, что обе группы осужденных имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости. То есть осужденные на начальном этапе не обладают выраженной стрессоустойчивостью, не могут в полной мере контролировать свое поведение и держать ситуацию, в которой им пришлось находиться, под контролем. На низком уровне у обеих групп оказалась также шкала коммуникативного потенциала, характеризующая затруднения в межличностном общении, в налаживании контактов с другими осужденными и администрацией. По шкале моральная нормативность у осужденных экспериментальной группы показатели находятся на более низком уровне, поэтому у них могут случаться проблемы в адекватном оценивании своего места в коллективе. Многие осужденные, входящие в экспериментальную группу, не стремятся к соблюдению общепринятых норм поведения. В целом на начальном периоде адаптации к исправительному учреждению у обеих групп испытуемых наблюдаются низкие показатели адаптивности.

На втором этапе (март 2023 г.) производилось сравнение по всем измеряемым показателям адаптации группы осужденных мужчин, не поддерживающих социально полезные связи (экспериментальная группа) с группой осужденных мужчин, поддерживающих социально полезные связи (контрольная группа). Результаты представлены в таблице 2. Можно заметить, что наблюдаются статистически значимые различия в уровне адаптивности по всем измеряемым шкалам методики.

Таблица 2

Результаты диагностики по методике МЛО на втором этапе исследования

Шкалы	ЭГ	КГ	Уэмп.	Крит. знач. p≤0.05 p≤0.01		Зона различий
				114	138	
Нервно-психическая устойчивость	25	16	72,5	p≤0.05		Зона значимости
Коммуникативный потенциал	13	7	40	p≤0.05		Зона значимости
Моральная нормативность	12	5	9	p≤0.05		Зона значимости
Адаптационный потенциал	50	28	11,5	p≤0.05		Зона значимости

Если сравнить результаты диагностики по каждой группе на первом и втором этапах, то можно заметить, что в экспериментальной группе повысились показатели по шкалам поведенческая регуляция и коммуникативный потенциал (см. табл. 3). Также увеличились показатели нормативной регуляции, однако по этой шкале испытуемые экспериментальной группы остались на низком уровне. Таким образом, за месяц, проведенный в исправительном учреждении экспериментальной группой, показатели по всем шкалам увеличились, а значит, повысилась устойчивость к внешним факторам, людям и обстоятельствам, самооценка стала более адекватной, процесс установления контактов с окружающими начал проходить без особых усилий. В контрольной группе эффективные изменения видны в шкалах «нормативная регуляция», «коммуникативный потенциал» и «адаптационный потенциал». Таким образом, можно утверждать, что через месяц показатели в обеих выборках по всем шкалам увеличили свои показатели.

**Уровень выраженности шкал по методике МЛО «Адаптивность» на первом (февраль) и втором (март) этапах исследования**

Шкалы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Февраль	Март	Февраль	Март
НПУ	Низкий	Средний	Низкий	Средний
КП	Низкий	Средний	Низкий	Средний
МН	Низкий	Низкий	Средний	Средний
АП	Низкий	Низкий	Низкий	Средний

Если сравнивать полученные в выборке значения с нормативными, то можно заметить, что несмотря на улучшения результатов адаптации как в экспериментальной, так и в контрольной группе в течение месяца, только контрольная группа на втором этапе эксперимента продемонстрировала показатели удовлетворительной адаптации. Экспериментальная группа и на первом, и на втором этапе показала низкие результаты адаптации к местам лишения свободы. Таким образом, осужденные, не поддерживающие социально полезные связи, труднее адаптируются к условиям исправительного учреждения. Их характеризует низкое совладение своими действиями и поведением в трудных и важных для них жизненных и рабочих ситуациях. Данная группа не стремится налаживать и улучшать межличностные отношения, контролировать свое внутреннее состояние, что в свою очередь приводит к агрессивности, конфликтности, низкой мотивированности и негативным поступкам. Группа, поддерживающая социально полезные связи, более адаптирована, это показывает результат по шкале «адаптационный потенциал». Следовательно, они, по сравнению с ранее описанной группой, могут компенсировать эмоциональную неустойчивость тем, что их внутренние состояния и реакции, спустя время, начинают приходить в привычную форму. Это находит свое отражение в контроле поведения самими осужденными при отбывании ими наказания.

**Выводы.** Исходя из результатов проведенного эмпирического исследования, можно сделать вывод, что экспериментальная группа имеет более низкие показатели адаптации к условиям исправительного учреждения. Вероятно, им требуется больше времени на то, чтобы научиться реалистичней видеть себя и принимать окружающую действительность, правильно воспринимать свою роль в социуме, контролировать свое поведение, идти на контакт с другими людьми, избегать конфликтов и проявление негативных эмоций и чувств.

На быстроту, эффективность адаптации, следование общепринятым нормам поведения, снятие эмоционального напряжения, возможно, большее влияние оказывает именно присутствие социально полезных связей у осужденных, наличие родных, близких и любимых людей. Ведь для того, чтобы получить посылку, выйти на свидание с теми, кто тебя ждет, необходимо вести себя так, как требует данное учреждение. Для этого нужно трудиться, исправляться и развиваться, получать новые знания, а также уметь конструктивно общаться. Социально полезные связи могут служить стимулом контроля своего поведения, принятия общепринятых моральных норм, а следовательно, и самого процесса адаптации, которое складывается непосредственно из данных компонентов.

**Литература:**

1. Антонян, Ю.М. Мотивация поведения осужденных: монография / Ю.М. Антонян, Е.Н. Кольшницына. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2009. – 143 с.
2. Волкова, Т.Н. Ресоциализация осужденных как мера профилактики преступности и цель уголовного наказания / Т.Н. Волкова // Правовая культура. – 2007. – № 2 (3). – С. 103.
3. Городнянская, В.В. Постпенитенциарный рецидив: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / В.В. Городнянская. – Томск, 2011. – С. 6.
4. Ковегенова, И.А. Социально полезные связи заключенных как ресурс реадaptации, ресoциализации / И.А. Ковегенова // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20-21 мая 2021 года. – С. 177-183
5. Метлин, Д.Г. Актуальные вопросы правового регулирования поддержания социально полезных связей осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы. Психология и педагогика служебной деятельности / Д.Г. Метлин. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2019. – С. 65-67
6. Перемолотова, Л.Ю. Социально полезные связи осужденных к лишению свободы как фактор, способствующий их исправлению / Л.Ю. Перемолотова, О.К. Хотькина // III Международный пенитенциарный форум "Преступление, наказание, исправление": Сборник тезисов выступлений и докладов участников. Том 2. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2017. – С. 207-209
7. Характеристика осужденных, отбывающих лишение свободы (по материалам специальной переписи осужденных 2009 г.) / Е.М. Данилин [и др.]; под науч. ред. В.И. Селиверстова. – Вып. 1. – М.: Юриспруденция, 2010. – С. 3.

УДК 159.922

кандидат психологических наук, доцент Ланина Надежда Владимировна  
 Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования  
 «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

### ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность и специфика эмоционального воспитания как важного фактора эмоционально-личностного развития человека и как актуальная профессиональная педагогическая компетенция. Эмоциональное воспитание сопоставляется с воспитанием в широком смысле. Автором описываются основные стороны эмоционального воспитания на основе анализа компонентов эмоционального интеллекта. Приводятся данные опроса студентов педагогического Вуза на предмет анализа эмоциональных аспектов их воспитания в родительских семьях и степени развития у них компонентов эмоционального интеллекта. Эмоциональная компетентность учителя рассматривается как составляющая его профессиональной компетентности и как необходимый ресурс здорового эмоционального воспитания.

*Ключевые слова:* воспитание, эмоциональное воспитание, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, образование.

*Annotation.* The article discusses the essence and specifics of emotional education as an important factor in the emotional and personal development of a person and as an actual professional pedagogical competence. Emotional education is compared with education in a broad sense. The author describes the main aspects of emotional education based on the analysis of the components of emotional intelligence. The data of a survey of students of a pedagogical university for the analysis of the emotional aspects of their upbringing in parental families and the degree of development of their emotional intelligence components are given. The emotional competence of a teacher is considered as a component of his professional competence and as a necessary resource for healthy emotional education.

*Key words:* education, emotional education, emotional intelligence, emotional competence, education.

**Введение.** Проблема воспитания в психологии всегда занимала особенное место. В современный период воспитание все больше рассматривается с позиций гуманистического подхода, с опорой на такие ценности, как творчество, свобода, принятие, ответственность, самостоятельность, саморазвитие, самореализация. Наблюдаются тенденции к развитию ненасильственного общения, к развивающим помогающим отношениям. Воспитание, включающее в себя такие аспекты, требует от педагога и родителей особой личностной и эмоциональной организации, которые не всегда и далеко не у всех соответствуют желательному уровню. Особенно востребовано такое воспитание в современных напряженных условиях действительности, когда все чаще говорится об эмоциональном нездоровье общества. Исследователи отмечают у детей, начиная с 70-х-80-х годов, «долгосрочную тенденцию к снижению основных эмоциональных и социальных навыков. В среднем дети стали более нервными и раздражительными, более угрюмыми и капризными, более подавленными и одинокими, более импульсивными и непослушными» [2, С. 3].

Актуальность проблемы исследования определяется сложностью социальной ситуации развития современного общества и повышенной нервно-психической и эмоциональной напряженностью ее проживания; необходимостью повышения коммуникативной и эмоциональной культуры воспитания в семье и школе; недостаточностью создания условий для развития эмоциональной компетентности будущих педагогов в современных условиях педагогического образования.

Формулировка цели статьи: рассмотреть сущность и научно-теоретические аспекты проблемы эмоционального воспитания как составляющей воспитания в целом, а также как самостоятельный феномен и детерминанту развития эмоциональной и коммуникативной компетентности личности, в том числе у студентов педагогического Вуза.

**Изложение основного материала статьи.** В соответствии с пониманием сущности воспитания разными учеными (А.Г. Асмоловым, Н.М. Борытко, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, Е.А. Ямбург и др.), многообразием научных определений данного понятия, воспитание – это процесс формирования личности человека и его поведения через воздействие на его эмоциональную, мотивационно-потребностную сферу путем включения в определенные жизненные ситуации.

Общим и главным в раскрытии сущности воспитания является понимание центрального механизма данного процесса – внутренние эмоциональные переживания ребенка в ситуациях межличностного общения и взаимодействия с социумом через его представителей. Значение и роль эмоций в воспитании детей описаны в научных трудах Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Н.Я. Грота, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и др.

То, какие чувства и эмоции переживает ребенок, и как их проживает – определяет его психологическое здоровье и векторы дальнейшего развития. Конкретные переживания в той или другой ситуации формируют отношение ребенка к себе, окружающим его людям и к миру в целом.

С точки зрения свой направленности существуют такие виды воспитания, как физическое воспитание, эстетическое, патриотическое и др. Каждый из них предполагает создание таких ситуаций, при которых ребенок будет испытывать положительное или отрицательное отношение к тем формам активности, которые несет конкретное воспитание.

Если обратиться к классификациям неправильного воспитания, в каждом из таких форм взаимодействия с ребенком присутствует тот или другой вариант нарушения эмоционального аспекта личностного развития ребенка. В частности, при доминирующей гиперпротекции наблюдается подавление или игнорирование чувств и эмоций ребенка, навязывание ему собственных установок и решений. При потворствующей гиперпротекции – исключаются ситуации корректного проживания и осознания ситуаций неуспеха и связанных с ними негативных эмоций. Стили гипопротекции и собственно эмоциональное отвержение исключают позитивные переживания ребенком принятия и поддержки, приводят к негативному самоощущению и недоверию в общении с миром, к серьезным эмоциональным нарушениям личностного развития.

Напротив, анализ параметров благоприятных родительско-детских отношений иллюстрирует наличие позитивного эмоционального контакта с безусловным принятием, сотрудничеством и поддержкой ребенка. Так, А.И. Захаров [3] перечисляет следующие характеристики благоприятного семейного воспитания:

- позитивное эмоциональное принятие;
- психологический контроль через взаимодействие без подавления детской инициативы, самостоятельности и детских возрастных потребностей;
- эмоциональная близость и взаимопонимание между детьми и родителями;
- последовательность родительского поведения как основа для ощущения детьми стабильности мира и переживания чувства опоры.



Несмотря на очевидность того, что эмоции занимают важное место во всех видах воспитания, являясь их центральным психологическим механизмом, в последнее время все более активно используется более узкий термин «эмоциональное воспитание». Одним из первых его использовал Д. Гуолман в контексте своей концепции эмоционального интеллекта [2]. Эмоциональный интеллект – это способность распознавать свои чувства и чувства других, корректно использовать ту информацию, которую они несут [1], [2], [6].

По мнению Дж. Готтмана [2], эмоциональное воспитание – это последовательность действий, которая помогает устанавливать эмоциональные связи, это то, как взрослые общаются со своими детьми в эмоциональные моменты. Это способность правильно реагировать на негативные чувства ребенка и разговаривать с ним о самых разных эмоциях, не подавляя их, а экологично проживая.

В отличие от других типов воспитания, эмоциональное воспитание обеспечивает основу для поддержания близких отношений с детьми на разных этапах их развития, поддерживает в глазах воспитуемых авторитет взрослых. От эмоционального воспитания напрямую зависит эмоциональное здоровье личности в целом. Здоровое эмоциональное воспитание определяется качеством межличностных отношений между ребенком и взрослым и способствует формированию эмоционального интеллекта. Поскольку эмоциональный интеллект включает ряд способностей и умений по распознаванию и управлению эмоциями и чувствами, постольку эмоциональное воспитание нацелено прежде всего на развитие эмоциональной сферы через осознание своих и чужих чувств и эмоций, умений общаться на языке чувств и эмоций, не подавляя их, а понимая их роль и значение. С этой точки зрения эмоциональное воспитание является не только самостоятельным феноменом, но и базовой составляющей любого воспитания, а также фактором его эффективности или неэффективности.

Здоровое эмоциональное воспитание возможно в структуре определенной Культуры общества, ориентированной на субъект-субъектный тип отношений и эмоционально-личностный подход в общении. На сегодняшний день в нашем обществе после культуры Полезности советского периода развивается культура Достоинства (по А.Г. Асмолову), ценностью которой становится уникальность личности и ее творческая самореализация. Однако, процесс становления нового типа Культуры достаточно противоречив и сложен, поскольку требует нового уровня сознания и определенного уровня личностной зрелости. Поэтому зачастую в процессе воспитания до сих пор старые стереотипы и установки вытесняют гуманный личностно-ориентированный подход, необходимый для здорового эмоционального воспитания.

В данном контексте И.В. Латыпов [5] рассматривает два похода к жизни и воспитанию: функциональный и субъективно-личностный. Функциональное отношение к себе и другим не соответствует здоровому эмоциональному общению и воспитанию, оно проявляется тогда, когда у нас присутствуют:

- а) идея полезности и эффективности «все время»;
- б) воспевание героизма и преодоления;
- в) все эмоции и чувства рассматриваются исключительно с точки зрения полезности и эффективности;
- г) отсутствие времени и запрет на собственное удовольствие, на празднования собственных успехов и достижений.

Такой тип отношений предполагает соответствующие иррациональные установки и убеждения, приводящие к негативным эмоциональным состояниям, к ограничивающим формам поведения, к нездоровым отношениям и соответствующему воспитанию. Примером может быть запрет на выражение некоторых эмоций (страх, гнев и др), на озвучивание и следование желаниям помимо следования долгу и необходимости. Такой тип воспитания блокирует способность осознать свои чувства и эмоции, управлять ими, приводит к формированию невротического чувства вины, стыда, к эмоциональным проблемам.

В отличие от функционального типа воспитания эмоционально-личностное воспитание ориентировано не на запрет ряда эмоций и, как следствие, их подавление, а на возможность обращаться к своим чувствам, осознавать их и корректно проживать.

Дж. Готтман [2] выделяет три типа родителей, которые не способны развить у детей эмоциональный интеллект:

- 1). «Отвергающие» родители - игнорируют отрицательные эмоции детей.
- 2) «Неодобряющие» родители – замечают детские эмоции, но критикуют и наказывают детей за отрицательные эмоции.
- 3) «Невмешивающие» родители – принимают детские эмоции, сопереживают им, но не помогают разобраться в них, принять решение и не устанавливают ясные границы в поведении своих детей.

Также Дж. Готтман выделил следующие этапы эмоционального воспитания:

- понимание детских эмоций и чувств;
- использование эмоций как возможность для сближения и обучения;
- активное слушание и признание чувств;
- помощь для обозначения эмоций и чувств, которые ребенок испытывает;
- совместное с ребенком рассмотрение стратегии решения проблемы, с одновременным обозначением здоровых психологических границ [2].

Продуктами здорового эмоционального воспитания являются не только способности к распознаванию и управлению своими или чужими эмоциями и чувствами, но и ряд личностных характеристик: самосознание и самооценка, стиль мышления, стиль поведения в кризисных ситуациях и др. Последствиями ошибок эмоционального воспитания можно назвать неуверенность, эмоциональные нарушения в виде частого переживания чувства вины, стыда, страхи, агрессивность и др. Так, по данным ряда исследований чаще всего к невротическому стыду и снижению самооценки приводят следующие проявления родительского поведения:

- отвержение как нежелание иметь дело с ребенком;
- постоянное припоминание о неудачах ребенка;
- унижение в присутствии других;
- явное или скрытое насилие с нарушением границ ребенка;
- инициирование родителями собственного чувства стыда (за образ жизни, происходящее, цвет кожи и т.п.) и передачу их детям;
- сравнение с другими более успешными людьми;
- наказание молчанием и игнорированием.

Нами был проведен опрос среди студентов 2 курса на предмет присутствия перечисленных выше особенностей семейного воспитания в их жизни. Опрос показал, что чаще всего проявляются такие особенности воспитания из вышеназванных, как 1) наказание молчанием или игнорированием (71% ответов), 2) критическое сравнение с другими (64% ответов) и 3) эмоциональное насилие с нарушением границ (50% ответов). Реже проявляются унижения при других (43% ответов), отвержение (21% ответов) и припоминание о неудачах (21% ответов). Таким образом, можно сделать вывод, что многие студенты переживали в детстве ситуации, при которых не соблюдались условия для формирования позитивного

эмоционального самочувствия и доверительного отношения к миру и, следовательно, нуждаются в коррекции и оздоровлении их эмоционально-личностного развития, в формировании эмоциональной компетентности общения по развитию навыков здорового эмоционального воспитания.

В свете современных требований к личности учителя и тенденций развития образования эффективное эмоциональное воспитание, будучи фактором здорового личностного развития детей, является значимой функцией и инструментом в педагогическом общении и педагогической деятельности. В связи с этим систему навыков такого воспитания правомерно рассматривать как самостоятельную компетенцию педагогической деятельности.

Основной и важным условием эффективной реализации эмоционального воспитания в педагогической деятельности является достаточный уровень эмоционального интеллекта, предполагающий наличие способностей к восприятию и пониманию эмоций; к управлению эмоциями не через их подавление, а через принятие и использование для достижения поставленных целей и выбора своего поведения; к использованию эмоций для стимуляции мышления. Набор данных способностей, умений и навыков должен проявляться на внутриличностном и межличностном уровне общения и также связан с термином «эмоциональная компетентность».

Существенный вклад в понимание термина «эмоциональная компетентность» внесли Д. Гоулман, Д. Готтман, Е.В. Либи́на, Н.А. Аминов, Ю.М. Блудов, В.В. Суворова, Г.В. Юсупова и др. По мнению Е.В. Либиной, эмоциональная компетентность – это «способность личности к осуществлению координации между эмоциями и целенаправленным поведением» [6, С. 22]. По Г.В. Юсуповой – «это конструкт, отражающий эмоциональную зрелость индивида и обобщающий эмоциональные, интеллектуальные и регулятивные составляющие психики, вовлеченные в процесс достижения профессиональных и личностных целей» [8, С. 6]. Г.В. Юсупова [8] в структуре эмоциональной компетентности выделяет когнитивный вектор (понимание) и поведенческий вектор (управление), каждый из которых проявляется на внутриличностном и межличностном уровне. При этом когнитивная составляющая включает рефлексивность и эмпатию, а поведенческая – саморегуляцию и регуляцию взаимоотношений. В итоге эмоциональная компетентность в совокупности всех своих составляющих (рефлексия, эмпатия, саморегуляция и регуляция) функционально выступает как инструмент успешного социального взаимодействия, в том числе в воспитательном процессе.

Описанный состав эмоциональной компетентности отражает структуру эмоционального интеллекта, развивается на его основе и определяет направления работы по развитию эмоционально-личностных способностей и навыков будущих учителей в системе вузовского образования. Важно, что по данным исследования эмоционального интеллекта у студентов ф-та иностранных языков ВГПУ поведенческий компонент эмоционального интеллекта значительно отстает по развитию от когнитивного (70% респондентов имеют низкий уровень его развития, в то время как эмоциональная осведомленность и способность к эмпатии у большинства приближаются к среднему уровню) [4]. Такие данные подчеркивают актуальность развития эмоциональной компетентности у будущих педагогов как набора практических навыков для успешной учебно-воспитательной деятельности, включая эмоциональное воспитание.

**Выводы.** Таким образом, эмоциональное воспитание можно рассматривать как самостоятельный феномен, детерминирующий формирование эмоционального интеллекта с детства для благоприятного личностного развития. Наряду с этим, эмоциональное воспитание должно присутствовать как компонент в любом виде воспитания и межличностной коммуникации, поскольку только через учет и обращение к эмоциям и чувствам возможно эффективное воспитание.

Психологическая готовность будущих учителей к успешному эмоциональному воспитанию детей требует своего развития уже в системе Вузовского образования. Такая готовность предполагает достаточный уровень развития эмоциональной компетентности, которая успешно может формироваться в процессе всего вузовского образования с привлечением специальных психологических технологий тренингового характера.

#### Литература:

1. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка / Д. Готтман, Д. Деклер. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2020 – 280 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2022 – 544 с.
3. Захаров, А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А.И. Захаров. – СПб.: «КАРО», 2006. – 672 с.
4. Ланина, Н.В. Эмоциональное благополучие и становление эмоционально-личностной компетентности будущих педагогов в условиях современного образования / Н.В. Ланина // Современные проблемы психологии образования. – Воронеж, ВГПУ, 2023. – С. 41-49
5. Латыпов, И.В. Между роботом и обезьяной. Искусство найти в себе человека / И.В. Латыпов. – М.: «Неолит», 2021. – 224 с.
6. Либи́на, Е.В. Стили реагирования на стресс / Е.В. Либи́на, А.В. Либи́н // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – 204 с.
7. Шабанов, С. Эмоциональный интеллект / С. Шабанов, А. Алешина. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2016. – 432 с.
8. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат ...канд психол. наук / Юсупова Гузель Валимухаметовна; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2006. – 20 с.

Психология

#### УДК 159.9

доктор педагогических наук, профессор **Лебедева Наталья Васильевна**  
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва);  
студентка **Максакова Елена Васильевна**  
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)

#### ПРОБЛЕМА УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой учебного стресса у студентов-медиков. Обобщается понятие учебного стресса. Анализируются причины возникновения учебного стресса. Акцентируется внимание на роль экзаменационной сессии как особого стрессогенного фактора. Представляются результаты проведенного исследования на выявление взаимосвязи учебного стресса и психосоматических заболеваний у обучающихся медицинского профиля с использованием методик таких методов как Гиссенский опросник психосоматических жалоб и опросник нервно-мышечного напряжения Т.А. Немчина. Исследователи делают выводы о влиянии учебного стресса на возникновение и развитие психосоматических заболеваний у студентов-медиков. Аргументировано представляется степень изученности

обозначенной проблемы. Делаются выводы о необходимости профилактики учебного стресса у студентов медицинского профиля.

*Ключевые слова:* учебный стресс, студенты-медики, психосоматические заболевания, образовательный процесс, медицинский вуз.

*Annotation.* The article discusses issues related to the problem of educational stress in medical students. The concept of educational stress is generalized. The causes of educational stress are analyzed. Attention is focused on the role of the examination session as a special stress factor. The paper presents the results of a study to identify the relationship between educational stress and psychosomatic diseases in medical students using techniques such as the Gissen questionnaire of psychosomatic complaints and the questionnaire of neuromuscular tension T.A. Nemchin. The researchers draw conclusions about the influence of educational stress on the occurrence and development of psychosomatic diseases in medical students. The degree of study of the designated problem is presented in a reasoned manner. Conclusions are drawn about the need to prevent educational stress in medical students.

*Key words:* educational stress, medical students, psychosomatic diseases, educational process, medical university.

**Введение.** Современный рынок труда, постоянное возрастание требований к уровню профессиональных компетенций специалистов и прежде всего выпускников медицинского профиля обуславливают необходимость модернизации высшего образования. А это в свою очередь отражается на организации образовательного процесса и как следствие вызывает создание стрессовых ситуаций для студентов.

Проблема учебного стресса в наше время начинает занимать все более лидирующие места в рейтинге актуальных проблем современного образования.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня стресс является постоянный спутником жизни каждого человека. В рамках данного исследования нас интересует проблематика учебного стресса у студентов-медиков. Начнем с рассмотрения понятийного поля, где «стресс» представляет собой общую реакцию организма на возникающее изнутри или извне физическое, или психическое воздействие, в результате чего идет изменение внутреннего постоянного состояния среды организма, ее подстройку к новым условиям, а также вызывают определенные изменения в состоянии нервной системы организма. На каждое воздействие организм человека реагирует особым образом, не существует одинаковых реакций на разные раздражители. Вызываемое стрессом определенное напряжение организма возникает в виде особо сильной реакции, в некоторых случаях выходящей из-под контроля. Особенность стрессового состояния заключается в том, что его проявление может быть разной интенсивности, как обычно ординарной, так и сдержанной или несвойственной непривычной и неконтролируемой. Согласно Гансу Селье, стресс представляет собой неспецифический ответ на любые предъявляемые организму требования [4].

Проявления, характерные для профессионального стресса, такие как депрессия, чувство вины, нарастающая тревога и нерешительность, также свойственны учебному стрессу.

Учебный стресс представляет собой состояние, в котором человек страдает от избыточного напряжения, сталкивается со снижением эмоционального фона и интеллектуального потенциала, что может быть предпосылкой к развитию психосоматозов и отсутствия возможности дальнейшего личностного роста обучающегося [7, С. 447].

За последние годы было создано и накоплено множество клинического материала, отражающего достоверность часто оказываемого отрицательного воздействия экзаменов, а также процесса обучения на протяжении всего учебного года, на иммунитет, нервную систему, сердечно-сосудистую систему, а также на вероятность повреждения генетического аппарата, создающую условия для развития онкологии. Во время экзаменационной сессии, активируются восстановительные репарационные процессы, регулирующие восстановление целостности нарушенных частей молекул ДНК. Дистресс во время сессии имеет способность влиять на уровень артериального давления, также выявлено оказываемое воздействие на гематологические показатели и нарушать работу вегетативной нервной системы, регулирующей работу сердечно-сосудистой системы [8, С. 118].

Как указывает Ю.В. Щербатых, во время подготовки к экзаменационной сессии интенсивность умственной деятельности существенно возрастает, снижается двигательная активность, часто нарушается режим сна-бодрствования, отмечаются ярко выраженные эмоциональные перегрузки. Все эти изменения образа жизни обучающегося являются следствием возможных негативных изменений социального статуса студента в образовательной среде. Последствиями переживаний становится перенапряжение механизмов саморегуляции, появлению дистресса [8, С. 121]. Взаимосвязь этих событий с физиологическими отражениями внутреннего состояния человека являются исследования, проведенные по окончании экзаменационной сессии. После ее окончания многие физиологические параметры постепенно приходят к исходному состоянию, имевшему место быть до начала периода повышенного стресса. Показатели артериального давления, согласно медицинским исследованиям, возвращались к исходным показателям лишь через несколько дней.

Данные проведенных ранее исследований и результаты клинических освидетельствований дают нам основание утверждать, что учебный стресс может быть фактором, который представляет угрозу благосостоянию и здоровью обучающихся. Большую значительность проблеме придает массовый характер встречаемости данного явления, с которыми несколько раз в год сталкиваются сотни тысяч обучающихся в масштабах всей страны [6].

Независимо от того, насколько студент уверен в правильности выбранной им специализации, насколько он заинтересован в академической деятельности – учебный стресс был и будет неотъемлемой частью студенческой жизни. Результатом длительного стресса, который испытывают студенты во время обучения становятся все чаще снижение успеваемости. Становясь первопричиной, проблемы с успеваемостью дают начало следующим проблемам, таким как недостаток сна, накапливающиеся незакрытые во время сессии долги, несданные работы и коллоквиумы. Часто в состоянии стресса, начинают использоваться такая отрицательная копинг-стратегия, как избегание. На практике это выглядит как угнетение заинтересованности в изучаемых дисциплинах, предлагаемых мероприятиях научного профиля, нежелание участвовать в студенческих кружках и конференциях, ухудшение посещаемости и другие проявления.

Так как учеба является частью жизни человека, с появлением сложностей в образовательном процессе никуда не исчезают все другие задачи жизненного пути, требующие внимания и времени, личностные проблемы в семье, со здоровьем, жилищными условиями и другими трудностями жизни – учебный стресс на этом фоне из абсолютно нормальной реакции организма на повседневные задачи, становится предпосылкой к развитию дистресса.

Учебный стресс возникает за счет накопления различных стрессоров, например, большого объема домашнего задания, плохого отношения или отсутствия как такого общения с другими студентами или преподавателями, слабая успеваемость и т.д. Недостаточное количество времени для самостоятельной работы над заданиями, получение другой оценки, не той которую ожидал получить студент – все это также может быть причинами развития учебного стресса [2]. Помимо этих причин, также причиной стресса могут быть нечетко сформулированные преподавателем задания, их избыточно большое количество, сама обстановка учебных помещений. экзаменационная сессия, как подготовка к ней, так и получение допуска к сессии и сами экзамены являются ситуациями повышенного напряжения. Как уже было упомянуто ранее, стресс

способствует накоплению усталости физической и психической, вследствие чего нарушается также энергообмен, режим сна, появляются мигрени, проблемы с желудком и многие другие негативные следствия стресса. В силу нехватки времени и повышенного стресса, студенты являются той частью населения, которая питается часто в сетях быстрого питания, чем приносят им большую популярность.

Исследование, проведенное на базе Кировской государственной медицинской академии, дало интересующие нас в этой работе результаты. Согласно полученной статистике, уровень постоянного учебного стресса за 3 месяца учебы у большинства студентов в целом возрос в связи с волнением за результаты предстоящей экзаменационной сессии [3].

Стоит обратить внимание на особенность образовательного процесса в учебных заведениях медицинского профиля. А.Г. Сетко подчеркивает, что образование в медицинских вузах направлено на «трудоемкую многопрофильную теоретическую и практико-ориентированную подготовку, что требует сохранения высокого уровня физического и психического здоровья» [5, С. 18].

Образовательная среда и сфера жизни молодых людей стоит на одном из лидирующих мест по своей важности в рейтинге сфер жизнедеятельности человека, оказывающих непосредственное влияние на развитие его личности, на определение своего места в обществе, своих жизненных целей и задач, наилучшей реализации в выбранной сфере деятельности.

Все это ставит вопрос о необходимости создания в медицинском вузе экологического образовательного пространства, в рамках которого вопросам профилактики учебного стресса будет уделено значительное внимание [1].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление взаимосвязи учебного стресса и психосоматических заболеваний у студентов-медиков.

В исследовании приняли участие студенты РНИМУ им. Пирогова (24 человека), МГМСУ им. Евдокимова А.И. (18 человек), СГМУ им. Разумовского (9 человек), ВГМУ им. Н.Н. Бурденко (7 человек), ЧГУ им. И. Н. Ульянова (3 человека), СамГМУ (1 человек). Общий объем выборки составил 62 респондента. Возрастной диапазон участников колеблется от 19 до 26 лет. По половому признаку участники разделились не поровну, участие приняли 69,4% девушек и 30,6% юношей.

Были использованы методики: Гиссенский опросник психосоматических жалоб (Giesener Beschwerdebogen, GBB), который был разработан в 1967 году группой психологов, в частности Е. Брюхлером и Дж. Снером. Методика дает возможность оценить собственное отношение человека к симптомам его заболевания. Сферы, которые можно изучить посредством данной методики – общее самочувствие, вегетативные нарушения и нарушения внутренних органов. В 1993 году методику адаптировали, переведя на русский язык с помощью коллектива психологов из института Бехтерева (психоневрологический профиль).

Данную методику отобрали для этого исследования по той причине, что базовая идея, на которой построена данная методика, отражает важность эмоций, стереотипов поведения в обществе и это оказывает уникальное воздействие на эмоциональное состояние человека и его манеры поведения.

Результатами оценивания данной методики являются набранные баллы по шкалам: Истощение (И), Желудочные жалобы (Ж), Ревматический характер (Р), Сердечные жалобы (С), Давление (Д). Среди этих шкал первые четыре являются основными, а пятая шкала считается дополнительной.

Вторая методика, используемая в нашем исследовании, опросник нервно-психического напряжения Т.А. Немчина. Данный опросник хорошо подходит для измерения нервно-психического напряжения, что позволит понять интенсивность и предпринять нужные меры вовремя. Напряжение нервно-психического характера – это особое психическое состояние, которое формируется с течением жизни, при столкновении с трудностями. Данное состояние развивается как системный процесс, включающий в себя разнообразные уровни нервно-психической, соматической, физиологической организации человека. Также важной составляющей является положительно и негативно окрашенные переживания, которые оказывают такое же положительное или негативное влияние на работоспособность человека.

Результатом выполнения методики, созданной по перечню из 30 признаков нервно-психического напряжения специалистами клинко-психологического наблюдения, становится сумма набранных баллов. И классифицируются результаты по степени выраженности признаков на группы слабый, средний, высокий уровень нервно-психического напряжения.

Был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Согласно полученным в результате обработки данных результатам.

Таблица № 1

**Результаты корреляционного анализа связи шкал Гиссенского опросника и опросника нервно-психического напряжения Т.А. Немчина**

Шкалы опросника Гиссенского	Истощение	Желудочные жалобы	Боли в различных частях тела	Сердечные жалобы	Интенсивности жалоб
Коэффициент корреляции	0,582	0,316	0,313	0,417	0,509
Значимость (р) (двусторонняя)	0,000	0,025	0,027	0,003	0,000
N	50	50	50	50	50

Отраженные в таблице результаты имеют для данного исследования очень важное значение. Согласно принципам математической статистики, при уровне значимости  $p < 0,05$  корреляционная связь переменных считается значимой.

Полученные данные дают следующие интересующие нас результаты. Наиболее сильная корреляция наблюдается между шкалой «Истощение», «Интенсивность жалоб» и нервно-психическим напряжением. Это имеет такое значение, что при высоком уровне нервно-психического напряжения в первую очередь будет ускоренно расти уровень истощения организма.

Важной шкалой по значимости, сильно коррелирующей с нервно-психическим напряжением, является шкала «сердечных жалоб». Это подтверждает негативное воздействие стресса и нервно-психического напряжения во время экзаменационного стресса и интенсивной учебы на артериальное давление и работу сердца.

Следующей шкалой по силе взаимосвязи с нервно-психическим напряжением является шкала «желудочных жалоб». В знаменитой триаде Ганса Селье имеет место быть снижение секреторной функции желудка, что тоже ведет к дальнейшим заболеваниям ЖКТ.

И наконец, наиболее слабая корреляция среди этих пяти шкал, но такая же статистически значимая – шкала «болеет в различных частях тела». Эта шкала выражает субъективные страдания пациента (в нашем случае студента-медика), носящие алгический или спастический характер.

**Выводы.** Таким образом, в результате проведенного исследования, нами обобщено понятие учебный стресс и выявлены причины, провоцирующие возникновение учебного стресса у студентов медицинской направленности. Особое внимание следует обращать на период экзаменационных сессий, как фактора повышенного нервного напряжения. Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать выводы о взаимосвязи учебного стресса и психосоматических заболеваний, что обуславливает необходимость поиска путей решения по стабилизации нервно-эмоционального состояния студентов. Необходимым, с нашей точки зрения, видится создание экологического образовательного пространства с включением обязательного компонента психологической работы по профилактике учебного стресса у студентов-медиков.

#### **Литература:**

1. Лебедева, Н.В. Экологическое образовательное пространство современного вуза: монография / Н.В. Лебедева. – СПб. Скифия-принт. – 2022. – 180 с.
2. Мельников, В.И. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации / В.И. Мельников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 1. – С. 45-60
3. Новгородцева, И.В. Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления / И.В. Новгородцева, С.Е. Мухоморова, В.О. Пьянкова // Медицинские новости. – 2015. – № 8 (251). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-stress-u-studentov-medikov-prichiny-i-proyavleniya-1> (дата обращения 15.06.2023)
4. Селье, Г. Стресс без дистресса: [перевод с английского] / Г. Селье; общ.ред. Е.М. Крепса. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с.
5. Сетко, А.Г. Особенности условий обучения студентов медицинского вуза / А.Г. Сетко, С.П. Тришина, С.А. Кудисов // Здоровье населения и среда обитания. – 2016. – № 7(280). – С. 17-19
6. Соколов, Е.А. Стратегия преодоления стресса в экстремальных ситуациях: диагностика, профилактика, коррекция психической напряженности личности: Монография / Е.А. Соколов, В.И. Мельников. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского гуманитарного института. 2006. – 348 с.
7. Чербиева, С.В. Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов / С.В. Чербиева, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 445-451
8. Щербатых, Ю.В. Связь черт личности студентов-медиков с активностью вегетативной нервной системы / Ю.В. Щербатых // Психол. журн. – 2002. – Т. 23, № 1. – С. 118-122

**Психология**

**УДК 159.9.07**

**доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Лебедева Оксана Валерьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
**старший преподаватель кафедры практической психологии Сидорина Елена Валерьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
**магистрант факультета психологии и педагогики Шильникова Елена Николаевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению проблемы преодоления негативных эмоциональных проявлений посредством реализации комплексной целенаправленной программы психолого-педагогического сопровождения детей в условиях детского образовательного учреждения. В статье обосновывается актуальность разрабатываемой тематики; раскрыты основные понятия; определены методологические позиции исследователей; дано описание разработанной и апробированной программы коррекции негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников; приведены результаты констатирующего и контрольного этапов исследования в сравнительном аспекте, подтверждающие результативность проведенной работы по преодолению эмоционального спектра поведенческих нарушений у дошкольников с использованием элементов игротерапии, различных видов арт-терапии (сказко-, музыка-, кукло-, библио-) в условиях детского сада.

*Ключевые слова:* эмоции, эмоциональное благополучие, негативные эмоциональные проявления, психокоррекция, психотерапия.

*Annotation.* The article is devoted to the study of the problem of overcoming negative emotional manifestations through the implementation of a comprehensive targeted program of psychological and pedagogical support of children in a children's educational institution. The article substantiates the relevance of the topic being developed; the basic concepts are disclosed; the methodological positions of researchers are determined; a description of the developed and tested program for the correction of negative emotional manifestations in older preschoolers is given; the results of the ascertaining and control stages of the study in a comparative aspect are presented, confirming the effectiveness of the work carried out to overcome the emotional spectrum of behavioral disorders in preschoolers using elements of game therapy, various types of art therapy (fairy tale, music, doll, bible) in kindergarten conditions.

*Key words:* emotions, emotional well-being, negative emotional manifestations, psychocorrection, psychotherapy.

**Введение.** Сложность и неоднозначность проблемы формирования эмоциональной сферы в период дошкольного детства заставляет специалистов в сфере психологии и педагогики искать возможные новые подходы к реализации принципа гармонизации психического развития растущего человека. Эмоции как «сложный психический феномен в единстве трех составляющих (переживаемое и осознаваемое чувство, висцеральные процессы, выразительные

характеристики» [5, С. 3] по отношению ко всей психике играют интегративную роль, обеспечивая эмоциональный комфорт в реализации всех встающих перед человеком задач самореализации в интеллектуальной сфере, в личностном росте, в развитии социальной компетентности. Не случайно, «оценка эмоционального отношения детей к деятельности (интерес к заданию, процессу его выполнения, полученному результату, отношении ребенка к возможному продолжению деятельности)» рассматривается в качестве одного из оценочных критериев сформированности общей способности к учению (общей обучаемости) [11, С. 111]; а «наиболее острые и устойчивые переживания наблюдаются при неудовлетворенности ребёнка отношением к нему сверстников, родителей и воспитателей» [2]. И чем раньше будут решены проблемы эмоционального неблагополучия, скорректированы негативные эмоциональные проявления, тем быстрее и позитивнее будет осуществляться полноценный процесс развития и саморазвития человека как природного, социального, культурного субъекта.

Проблема эмоционального развития детей и сегодня сохраняет свою актуальность, что отмечается специалистами в области психологии и педагогики (Е.Е. Алексеева, В.Н. Белкина, Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Л.А. Венгер, Н.С. Вострецова, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, Н.В. Имедадзе, И.О. Карелина, Л.М. Костина, А.Д. Кошелева, С.В. Крюкова, О.В. Лебедева, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Я.З. Неверович, А.А. Осипова, Н.П. Слободяник, Е.В. Субботский, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова, Г.А. Урунтаева, Д.И. Фельдштейн, Т.П. Хризман, Д.Б.Эльконин и др.): «развитие эмоциональной сферы детей – обеспечение их эмоционального благополучия, развитие эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности сопереживать неудачам и радоваться успехам других, умения адекватно проявлять собственные чувства – рассматривается как приоритетное направление профессиональной деятельности педагога» [6, С. 8].

И.В. Дубровина выделяет агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность в качестве негативных особенностей в поведении дошкольников «группы риска», подчеркивая, что «подобные нарушения поведения дошкольников свойственны обычным детям, чье развитие происходит в рамках нормы» [9, С. 133]. Согласно исследованиям Е.Е. Алексеевой, В.Н. Белкиной, Г.М. Бреслава, Н.С. Вострецово, В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, Л.М. Костиной, Е.Б. Ковалевой, О.В. Лебедевой, «у детей старшего дошкольного возраста достаточно часто наблюдается бедность экспрессивно-мимических средств выражения своего эмоционального состояния» [8, С. 6], «отсутствие механизма эмоциональной децентрации» как проявление отклонений в формировании личности [1]; дети переживают как очень сильную, беспредметную тревогу, так и различного рода страхи: «медицинские; страхи, связанные с причинением физического ущерба; страх смерти (себя); животных и сказочных персонажей; кошмарных снов и темноты; социально опосредованные страхи людей, детей, наказания, опоздания, одиночества; пространственные страхи высоты воды, замкнутого пространства» [3, С. 206].

В плане реализации субъектно-деятельностного подхода в решении проблем, связанных с проблемой эмоционального благополучия в детском возрасте, ученые и практики системы отечественного образования (Г.В. Бурменская, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, О.А. Карабанова, Л.М. Костина, Е.Е. Кравцова, А.Г. Лидерс, В.С. Мухина, А.А. Нураханова, А.А. Романов, Н.М. Сорокина, А.С. Спиваковская, М.И. Чистякова и др.) предлагают следующие методы практической психологии: игротерапию, психогимнастику, поведенческую терапию, психодраму, арт-терапию и ее подвиды (музыка-, библио-, сказко-, кукло-, танце-, фото-, маско-, изо-, анима-, глино-, песочную терапию).

А.И. Захаров, Л.М. Костина, С.В. Крюкова, В.М. Минаева, Н.И. Монакова, А.А. Романов, Н.П. Слободяник, Н.М. Сорокина, А.С. Спиваковская отмечают необходимость и своевременность создания программ коррекционно-развивающей направленности, в которых игротерапия выступает и как отдельный метод, и как часть «рациональной и суггестивной психотерапии неврозов у детей и подростков» [4]. Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.И. Копытин, Е.Н. Краснопева, А.Г. Лидерс, Е.В. Маркман, Е.Г. Макарова, А.И. Тургунова отмечают, что использование арт-терапии в детском возрасте выступает в качестве «мягкой гуманной поддержки». «Сказкотерапевтическая психокоррекция» (по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой) в общей работе ребенка и взрослого со сказкой помогает найти нестандартный выход из разных эмоциогенных ситуаций; музыкотерапия эффективна в работе с тревогой и страхами, фобиями, при проблемах в общении; психогимнастика рассматривается специалистами как метод реконструктивной психокоррекции.

В то же время, несмотря на большое количество исследований, раскрывающих различные аспекты развития эмоциональной сферы в период дошкольного детства, в том числе раскрывающих различные подходы к профилактике и коррекции негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников, проблема по-прежнему остается актуальной. Это связано не только с недостаточной разработанностью методического инструментария, в первую очередь программ психологического сопровождения образовательного процесса ДООУ, но и неспособностью педагогов реализовать данные программы без участия специалистов психологического профиля подготовки, потребность в которых остро ощущается системой дошкольного образования. Тем более интересным представляются результаты теоретико-экспериментальной работы Е.Н.Шильниковой, осуществленной под руководством О.В. Лебедевой.

**Изложение основного материала статьи.** Аналитический метод изучения психолого-педагогической литературы по проблеме негативных эмоциональных проявлений в старшем дошкольном возрасте позволил выделить наиболее часто встречающиеся в литературе критерии эмоционального неблагополучия: нестабильность эмоциональной сферы ребенка-дошкольника, неадекватность его эмоциональных реакций в ситуациях неопределенности; доминанта отрицательных эмоций; высокий уровень ситуативной и личностной тревожности и наличие целого спектра страхов.

Целью исследования явилось выявление условий психолого-педагогического сопровождения, позволяющих преодолевать негативные эмоциональные проявления у старших дошкольников в ДООУ. Мы предположили, что негативные эмоциональные проявления у детей старшего дошкольного возраста (тревожность, вспыльчивость, пассивность, агрессивность, различные виды страхов и др.) могут быть скорректированы посредством апробации в ДООУ специально сконструированной комплексной программы профилактики и преодоления негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников, объединяющей усилия всех специалистов ДООУ (воспитатели, методисты, педагог-психолог, администрация) с привлечением родителей (законных представителей).

В качестве задач исследования определены: анализ современной литературы по проблеме исследования; выявить причины возникновения и особенности проявления негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста; подобрать и апробировать комплекс методик; разработать комплексную программу коррекции негативных эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного возраста; проанализировать эффективность исследования.

Методами исследования явились: аналитический, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), опросный, моделирование, качественный и количественный анализ результатов с использованием метода  $\chi^2$  (хи-квадрат).

Научная новизна исследования отражена в том, что: выявлены особенности и причины возникновения негативных эмоциональных проявлений детей; определены психолого-педагогические условия преодоления негативных

эмоциональных проявлений старших дошкольников; предложена комплексная программа преодоления негативных эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ.

Психодиагностические методики исследования были направлены на выявление различных негативных эмоциональных проявлений у детей: методика «Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов); тест «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М. Панфилова); тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич); опросник «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко); анкета для родителей «Эмоционально-волевая сфера ребенка» (Л. Матвеева, И. Выбойщик, Д. Мякушкин).

Представим количественный и качественный анализ полученных результатов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Обобщенные результаты психологического исследования эмоциональных негативных проявлений (констатирующий этап)**

Методика	Уровни					
	Высокий (выше нормы)		Средний (норма)		Низкий (ниже нормы)	
	Абс. знач. (чел.)	Относ. знач. (%)	Абс. знач. (чел.)	Относ. знач. (%)	Абс. знач. (чел.)	Относ. знач. (%)
«Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов)	-	-	29	52	27	48
Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)	19	34	31	55	6	11
«Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова)	28	50	22	39	6	11
«Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич)	6	11	23	41	27	48
Опросник для воспитателей "Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка" (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко)	23	41	18	32	15	27
Анкета-опросник для родителей (Л. Матвеева, И. Выбойщик, Д. Мякушкин)	10	18	26	46	20	36

При анализе результатов психологического исследования эмоциональных негативных проявлений на констатирующем этапе было выявлено: 52% испытуемых демонстрируют норму психоэмоционального состояния, 48% детей показывают уровень ниже нормы; 34% детей с высоким уровнем тревожности, со средним уровнем – 55%, с низким – 11%; 50% воспитанников демонстрируют повышенное количество страхов; 39% детей – наличие страхов соответствует возрастной норме, 11% детей – ниже возрастной нормы. 11% характеризует высокий уровень проявления агрессивного поведения, 41% исследуемых проявляют средний уровень агрессивности (в основном защитная агрессия), 48% дают низкие показатели уровня проявления агрессивности.

По результатам опроса воспитателей было выявлено, что у 39% детей показатели негативных эмоциональных проявлений находятся на высоком уровне (проявляются много или крайне много), у 27% воспитанников данный показатель находится на среднем уровне и 34% исследуемых находятся на низком уровне проявления. Согласно анкетированию родителей, у 18% детей выявлен высокий уровень негативных эмоциональных проявлений, у 46% – средний уровень, с низким уровнем выявлено 36% испытуемых.

Выборка детей после констатирующего эксперимента распределена на экспериментальную и контрольную группы. Испытуемые в количестве 31 человека вошли в состав экспериментальной группы, и, согласно результатам эмпирического исследования, нуждаются в целенаправленной работе по преодолению негативных эмоциональных проявлений. В результате проведения констатирующего исследования было установлено, что дети экспериментальной группы имеют неустойчивое психоэмоциональное состояние, им присуще большое количество страхов, проявляют разного уровня агрессивность, и испытывают состояние тревожности. Поэтому совершенно необходимо провести целенаправленную работу по созданию условий психолого-педагогического сопровождения, направленных на преодоление у старших дошкольников негативных эмоциональных проявлений.

Цель формирующего эксперимента: снижение уровня тревожности и других негативных проявлений у старших дошкольников. Задачи формирующего эксперимента: разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения по преодолению негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников; разработать методические рекомендации и консультации для педагогов и родителей по формированию эмоциональной сферы детей и по преодолению негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников. В разработке программы коррекции уровня тревожности, снижения агрессивности, импульсивности у детей старшего дошкольного возраста мы опирались на методические разработки следующих авторов: А.И. Захарова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Г.Г. Колос, В.Г. Маралова, Л.В. Пасечник, Л.П. Фролова, М.И. Чистяковой и др.

База формирующего эксперимента: МБДОУ «Детский сад № 305» города Н.Новгорода. Формирующий эксперимент проводился с февраля по апрель 2023 года с детьми подготовительных групп, которые вошли в состав экспериментальной группы после первичной диагностики. Обучающиеся были разделены на 3 подгруппы. Количество детей в подгруппе – 10-12 человек. Программа включает в себя 13 занятий в форме мини-тренингов продолжительностью 25-30 минут, которые проводятся 2 раза в неделю.

Программа включает три блока, каждый из которых имеет свое направление: организация работы с педагогическим коллективом; с родителями (законными представителями); с детьми.

Тематический план работы с педагогами включал лекции («Стили педагогического общения», «Формирование у дошкольников дружеских взаимоотношений», «Расторможенные и агрессивные дети») семинары («Здоровый педагог – здоровый ребенок»), консультации («Работа ДОУ с семьями эмоционально неблагополучных детей»), в том числе стендовые («Причины агрессивного поведения дошкольников»), тренинговые занятия («Психологическое самочувствие воспитателя»).

Тематический план работы с родителями включал консультации («Влияние психологического микроклимата в семье на здоровье ребенка»), «Снятие вербальной агрессии у дошкольников», «Что такое «принятие» в воспитании детей?»), в том числе стендовые («Дисциплинарные воздействия на дошкольников»), беседы («Стиль воспитания и его влияние на эмоциональное развитие ребенка»), групповые дискуссии («Развитие эмпатии у дошкольников»), Круглые столы («Овладение детьми коммуникативными навыками»), игры-тренинги («Овладение детьми языком эмоций»), заседание «Клуба родителей» с элементами тренинга («Формирование у дошкольников положительных эмоций»).

Формирующая программа имеет целью создание в условиях ДОО условий психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающей работы. Задачи программы заключаются в том, чтобы способствовать: снижению негативных эмоциональных проявлений (тревожности, агрессивности) у детей старшего дошкольного возраста; развитию знаний, умений и навыков анализа своего внутреннего эмоционального состояния; развитию умений саморегуляции эмоциональных состояний; созданию дружеской атмосферы взаимопомощи, доверия, открытого общения.

Психолого-педагогическая программа работы с детьми имеет четко выраженную структуру: вводная часть, направленная на нивелирование эмоционального и физического напряжения; основная часть, направленная на выработку знаний, умений и навыков реагирования в психотравмирующей ситуации психотравмирующих ситуаций; упражнения на снятие психоэмоционального напряжения с элементами психогимнастики, танцевальной терапии, музыкотерапии, арт-терапии; заключительный этап рефлексии.

Рассмотрим результаты реализации программы формирования в сравнительном аспекте эмпирических данных констатирующего и контрольного эксперимента с использованием методов математической обработки (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Название методики	Эмпирические значения $\chi_{\text{эмп}}^2$ (по формуле)	Критические значения $\chi_{\text{кр}}^2$ (по таблице)	Гипотеза $H_0$	Гипотеза $H_1$
Методика «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова)	$\chi_{\text{эмп}}^2 = 13,36$	$\chi_{\text{кр}}^2 = 9,21$ ( $p \leq 0,01$ )	отвергается	подтверждается
Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)	$\chi_{\text{эмп}}^2 = 9,26$	$\chi_{\text{кр}}^2 = 9,21$ ( $p \leq 0,01$ )	отвергается	подтверждается
«Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич)	$\chi_{\text{эмп}}^2 = 7,26$	$\chi_{\text{кр}}^2 = 5,99$ ( $p \leq 0,05$ )	отвергается	подтверждается
Методика «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко)	$\chi_{\text{эмп}}^2 = 18,84$	$\chi_{\text{кр}}^2 = 9,21$ ( $p \leq 0,01$ )	отвергается	подтверждается

Различия считаются значимыми, если  $\chi_{\text{эмп}}^2$  достигает критического уровня или превышает его. В нашем случае  $\chi_{\text{эмп}}^2$  больше соответствующего табличного значения  $df=(n-1)$  степеней свободы, при вероятности допустимой ошибки  $p \leq 0,01$  ( $p \leq 0,05$ ). Гипотеза  $H_0$  отвергается. Подтверждается гипотеза  $H_1$ . Предположения о качественных значимых изменениях, которые произошли с испытуемыми во время формирующего эксперимента подтвердились: показатели достоверно изменились (при  $p \leq 0,01$  и  $p \leq 0,05$ ).

**Выводы.** В процессе исследования были определены критерии, показатели, изучены уровни и особенности негативных эмоциональных проявлений у детей старшего дошкольного, выявлены и апробированы психолого-педагогические условия, позволяющие преодолевать негативные эмоциональные проявления у старших дошкольников, а также разработана коррекционно-развивающая программа по преодолению негативных эмоциональных проявлений у старших дошкольников. Условия психолого-педагогического сопровождения ребенка в ДОО: индивидуализированный и дифференцированный подход к детям с учетом выявленных причин и динамики развития негативных эмоциональных проявлений; удовлетворение потребности ребенка в эмоциональной близости со значимым взрослым; комплексный системный характер работы всех специалистов ДОО.

Согласно повторного опроса воспитателей по методике «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка» у дошкольников экспериментальной группы выявлено снижение высокого уровня эмоциональных негативных проявлений на 13%. Согласно методике «Волшебная страна чувств» процент детей с нормой психоэмоционального состояния повысился на 29%. Согласно результатам «Теста тревожности» после проведенного повторного диагностического исследования высокий уровень тревожности у детей экспериментальной группы снизился на 25%. После проведенной контрольной диагностики по методике «Несуществующее животное» процент детей со средней степенью агрессивности (в большей степени это защитная агрессия или боязнь агрессии) снизился на 23%. Очевидны положительные изменения результатов диагностики в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

#### Литература:

1. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Вострцова, Н.С. Факторы эмоционального неблагополучия как особенности развития личности дошкольника в условиях ДОО / Н.С. Вострцова // Мир педагогики и психологии. – №4(9). – 2017. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/factory-emotsionalnogo-neblagopoluchiya-kak-osobennosti-razvitiya-lichnosti-doshkolnika-v-usloviyakh-dou.html> (дата обращения: 04.06.2023)
3. Завражин, В.А. Дети с замедленным развитием: воспитание, обучение, коррекция / В.А. Завражин, Л.К. Фортова. – Владимир: ВИТ-принт, 2015. – 440 с.
4. Захаров, А.И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Дельта, 1996. – 480 с.
5. Измайлов, Ч.А. Психофизиологические основы эмоций / Ч.А. Измайлов, А.М. Черноризов. – Москва: МПСИ, 2004. – 72 с.
6. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: Избранные научные статьи / И.О. Карелина. – Прага: Vědeckovýdavateľské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с.
7. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л.М. Костина. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 160 с.



8. Лебедева, О.В. Специфика восприятия и отражения дошкольниками эмоциональных состояний / О.В. Лебедева // Психологические исследования развития личности: возрастной, гендерный и профессиональный аспект: коллективная монография; под ред. Т.Н. Князевой. – Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – С. 6-18
9. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
10. Романов, А.А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: Альбом игровых коррекционных задач / А.А. Романов. – Москва: «Плэйт», 2004. – 112 с.
11. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульenkova, О.В. Лебедева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.
12. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / гл. ред. Д.И. Фельдштейн; ред.-сост. Г.В. Бурменская. – Москва: МПСИ, 2005. – 656 с.

**Психология**

**УДК 159.922**

**кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

### **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В статье показано, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников. Производится определение понятий «жизнестойкость» и показана роль жизнестойкости в становлении совладающего поведения педагога. Выделены некоторые ресурсы жизнестойкости: интернальные (внутренние) – «локус контроля» и «самооценка». Эмпирическое исследование организовано при помощи методик: опросник жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева), методика диагностики самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина и А.М. Эткинд), стандартный многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16-PF и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева). Показано, что в целом, у педагогов достаточно высокий уровень общей жизнестойкости. Подтверждено, что самооценка и локус контроля являются внутренними ресурсами, а здоровье и социальная поддержка проявляются как внешние ресурсы. Корреляционный анализ жизнестойкости и ее показателей показал обилие ее взаимосвязей с совладающим поведением педагогов. При большом количестве корреляций мы получили малое количество влияний жизнестойкости на совладание. Статистически доказано, что жизнестойкость будет задавать специфику ответа реакции на стресс. Жизнестойкость определяет, будет ли педагог дистанцироваться, избегать фрустрирующей ситуации или будет ли он ее переоценивать.

*Ключевые слова:* жизнестойкость, контроль, вовлеченность, принятие риска, стресс, педагогическая деятельность, учитель, совладающее поведение, копинг стратегии.

*Annotation.* The article shows that the psychological safety of the teacher is one of the conditions for the psychological safety of schoolchildren. The concepts of "resilience" are determined and the role of resilience in the formation of the teacher's coping behavior is shown. Some resilience resources have been allocated: internals (internal) – "locus of control" and "self-esteem." An empirical study was organized using methods: a resilience questionnaire (S. Maddi adapted by D. Leontiev), diagnostic technique for self-assessment T.V. Dembo – S.Ya. Rubinstein (modification of A.M. Parishioners), questionnaire "Level of subjective control" (E.F. Bazhin, E.A. Golyunkina and A.M. Etkind), the standard multifactorial personality questionnaire of RB Kettell 16-PF and the questionnaire "Methods of coping behavior" R. Lazarus and S. Folkman (adaptation of T.L. Kryukov, E.V. Kuftyak, M.S. Zamyshlyayeva). It is shown that in general, teachers have a fairly high level of general resilience. Self-esteem and locus of control are confirmed to be internal resources, and health and social support manifest as external resources. The correlation analysis of resilience and its indicators showed an abundance of its relationships with the coping behavior of teachers. With a large number of correlations, we obtained a small number of resilience influences on coping. It has been statistically proven that resilience will set the specifics of the response to stress. Resilience determines whether an educator distances himself, avoids a frustrating situation, or overestimates it.

*Key words:* resilience, control, involvement, risk taking, stress, pedagogical activity, teacher, coping behavior, strategy copying.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>*

**Введение.** Профессия педагога считается одной из наиболее стрессовых. Преподавательский стресс влияет как на физическое, так и на психологическое благополучие, что имеет последствия как для учителей, так и для их учеников. Учитывая сложный характер обязанностей, неотъемлемо связанных с профессией педагога, таких как постоянное обновление учебных материалов, установление эффективного сотрудничества между учителем и родителями и выполнение других административных обязанностей, то нет никаких сомнений в том, что учителя подвергаются большому риску столкнуться с проблемами психического здоровья. Проблема здоровья педагога и его сохранение привлекает внимание, ученых, изучающих понятие жизнестойкости. Именно от педагога зависит воспитание и обучение будущего поколения, его физическое и психическое здоровье. На учителя возложена огромная ответственность и забота о детях. Обычному человеку тяжело справиться со своей работой, не говоря о педагоге, который целиком и полностью отдает себя школе и детям.

Мы встречаемся с такими проблемами у учителей как эмоциональное выгорание, истощение, кризисы, неврозы и разные психосоматические заболевания [6]. Смык Ю.В. и Качимская А.Ю. отмечают, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников [7]. Главными предметами, которые используются и исследуются в области образовательных процессов, являются здоровая среда, которая сформирована в ходе обучения, так как коллектив играет большую роль в становлении личности каждого ученика.

Отметим, что профессиональное функционирование педагогов является особенно эмоционально-напряженным видом трудовой деятельности, так как профессия «педагог» относится к категории социномических (помогающих) и сопряжена с постоянным присутствием различного рода стрессоров и характеризуется повышенной эмоциональной насыщенностью. Все это требует от педагога наличия ресурсов для совладания со стрессом, навыков саморегуляции и самообладания.

В научных исследованиях представлено немало информации по выделению ресурсов совладания со стрессом вообще, и в педагогической деятельности, в частности.

В предыдущих сериях нашего эмпирического исследования мы рассматривали ресурсы совладания со стрессом у студентов педагогического вуза и действующих педагогов [8]. Нами было определено, что личностные качества, которые

относятся к коммуникативным и эмоциональным особенностям в большей степени определяют копинг поведение студентов в начале обучения в педагогическом вузе, а в конце обучения за основу берутся регуляционные [8]. Рассматривая вопрос о подверженности педагогов стрессу, исследователи пытаются выявить возможности преодоления этого состояния, так, в литературе описываются личные качества, которые способствуют успешному совладанию с профессиональными проблемами: мотивация [2], удовлетворенность трудом [16], эмоциональная устойчивость [2], самооценка [18], тревожность [6] и др. В рамках настоящей публикации мы затронем такое понятие как «жизнестойкость». С. Мадди определяет понятие «жизнестойкость» как свойство личности, благодаря которому человек может преодолевать стресс, трудные жизненные ситуации и оно включает такие компоненты как вовлеченность, контроль, принятие риска, которые в совокупности дают необходимый для жизни уровень жизнестойкости [15].

В настоящее время исследование понятия «Жизнестойкость» и его компонентов активно производится в разных направлениях науки и практики. Жизнестойкость рассматривается учеными как важная характеристика личности, влияющая на стресс, поведение человека в стрессе, на психическое и физическое здоровье; многие исследования показали его значимость для здоровья и работоспособности. Жизнестойкие люди верят, что они контролируют события, с которыми сталкиваются, привержены делу и воспринимают меняющуюся среду как вызов и возможность для роста, умеют извлекать уроки [14]. Существующие данные показывают, что люди с высоким уровнем жизнестойкости лучше работают и сохраняют здоровье в условиях стресса [12; 15].

Выносливые люди могут более эффективно реагировать на стрессовую ситуацию, потому что у них выработался более ориентированный на задачу и менее эмоциональный стиль преодоления.

В нескольких исследованиях была обнаружена положительная связь между выносливостью и стилем совладания, ориентированным на задачу, и отрицательная связь между выносливостью и стилем совладания, ориентированным на эмоции [12; 15]. Исследователи обнаружили, что жизнестойкость положительно связана с активной моделью преодоления трудностей и отрицательно связана с отстранением и отрицанием. Кроме того, считается, что выносливые люди по сравнению с их не выносливыми коллегами более позитивно оценивают потенциально стрессовые события и более устойчивы к потенциально вредным последствиям стресса, поскольку выносливость может способствовать трансформационному (оптимистическому и активному) копингу [14]. Кроме того, было высказано предположение, что люди с высокой выносливостью могут с большей вероятностью использовать подход или стратегии выживания, ориентированные на проблемы, а также поведение, положительно связанное со здоровьем. В то время как люди с низкой выносливостью могут с большей вероятностью использовать стратегии избегания или сосредоточения на эмоциях, а также поведение, негативно связанное со здоровьем [13].

В связи с этим эмпирическое исследование взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения подразумевает решение следующих задач: 1) определение уровня жизнестойкости у педагогов, 2) анализ взаимосвязи жизнестойкости с психическими характеристиками педагогов; 3) анализ влияния жизнестойкости педагогов на стратегии совладающего поведения (определение вклада жизнестойкости в становление копинг-стратегий).

Характеристика выборки: на первом и втором этапах исследования объем выборки составил 101 человек в возрасте от 23 до 52 лет; на третьем этапе исследования – 291 человек (учителя средних общеобразовательных школ) в возрасте от 20 до 68 лет. В процессе исследования мы использовали следующие диагностические методики: опросник жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева), методику диагностики самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольякина и А.М. Эткинд), стандартный многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16-РФ и опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус и С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляева).

#### **Изложение основного материала статьи.**

##### *1) Определение уровня жизнестойкости у педагогов.*

Результаты первичной статистической обработки показали, что, в целом, у педагогов достаточно высокий уровень общей жизнестойкости. Имеется небольшой процент учителей с низким уровнем (10%) жизнестойкости. Следствием этого может являться то, что у педагогов присутствует стрессоустойчивость, они могут справляться со сложными ситуациями без тяжелых эмоциональных нагрузок, большинство важных событий в жизни на их взгляд являются как результатом их собственных действий, так и результатом случая или действий других людей, они адекватно оценивают себя и свои поступки.

##### *2) Анализ взаимосвязи жизнестойкости с психическими характеристиками педагогов.*

Обнаружена взаимосвязь жизнестойкости с локусом контроля ( $r=0,503$  при  $p \leq 0,05$ ) и самооценкой ( $r=0,516$  при  $p \leq 0,05$ ). В контексте атрибутивного объяснения [9] мы можем предположить, что люди с тенденцией к завышенной и завышенной самооценкой обладают высокой самоуверенностью, которая помогает им в разрешении трудностей, они испытывают удовольствие от собственной деятельности, что дает им толчок в принятии решений. Адекватная самооценка несет в себе такие характеристики как: объективное восприятие себя, знание своих сил и возможностей, достоинств и недостатков. Также стоит отметить, что самооценка играет важную роль в профессии педагога. Он должен быть уверенным в себе, чтобы вести урок, интересно подавать материал, а иногда и давать отпор непослушным ученикам.

Связь внешнего локуса контроля и жизнестойкости можно объяснить тем, что учитель из-за своего богатого педагогического опыта научился не воспринимать ситуации, происходящие в школе, как интрапунитивные, чаще склонен перекладывать ответственность на других, или вовсе не замечать происходящее, абстрагироваться, тем самым не тратит энергию на разрешение проблем, которые по его мнению не зависят от него.

Получены различия в уровне выраженности жизнестойкости и ее компонентов у педагогов с разной самооценкой своего уровня здоровья. Общий уровень жизнестойкости ( $t=2,057$ , при  $p \leq 0,05$ ), контроль ( $t=-2,130$ , при  $p \leq 0,05$ ), вовлеченность ( $t=-2,178$ , при  $p \leq 0,05$ ), то есть люди, которые отмечают у себя хорошее здоровье более жизнестойки. Это может быть объяснено тем, что стабильное физическое состояние позволяет поддерживать себя в ресурсе и достаточно оперативно и успешно решать возникающие проблемы.

Имеются различия в уровне жизнестойкости у педагогов с разным уровнем социальной поддержки ( $t=2,758$ , при  $p \leq 0,05$ ). Логично предположить, что, когда рядом есть близкий человек, который подскажет, поддержит, выслушает, проявит эмпатию, всегда легче переживать те или иные непростые ситуации.

##### *3) Анализ влияния жизнестойкости педагогов на стратегии совладающего поведения.*

Проведя предварительный корреляционный анализ жизнестойкости и ее показателей при помощи критерия Спирмена, мы получили обилие ее взаимосвязей с совладающим поведением педагогов. То есть, получается, что эти два психических явления у педагогов, явно, сопряжены. Но, следуя задачам исследования, мы оцениваем вклад жизнестойкости в формирование стратегий совладания, то есть, доказываем гипотезу того, что жизнестойкость и ее компоненты является ресурсом совладающего поведения, то есть определяют выбор стратегии. Для проверки предположения используем критерий F-Фишера. Сводные результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 1.

## Влияние жизнестойкости и ее компонентов на стратегии совладающего поведения педагогов

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск Социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-Избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
<b>Вовлеченность</b>								
Критерий F-Фишера	-	-	-	-	-	1,889	-	-
P-уровень	-	-	-	-	-	0,05	-	-
<b>Контроль</b>								
Критерий F-Фишера	-	-	-	-	2,145	2,537	-	-
P-уровень	-	-	-	-	0,01	0,001	-	-
<b>Принятие риска</b>								
Критерий F-Фишера	-	2,140	-	-	-	2,176	-	-
P-уровень	-	0,01	-	-	-	0,01	-	-
<b>Жизнестойкость</b>								
Критерий F-Фишера	-	-	-	-	-	1,790	-	-
P-уровень	-	--	-	-	-	0,01	-	-

Полученные данные являются весьма интересными, так как при большом количестве корреляций мы получили малое количество влияний жизнестойкости на совладание. Всего одна копинг стратегия подвержена влиянию со стороны «Жизнестойкость» – «Бегство-Избегание». Статистическая обработка показала, что это влияние отрицательное. То есть, при увеличении жизнестойкости и ее компонентов, частота разрешения стрессовой ситуации по типу уклонения становится меньше. Это закономерно, так как жизнестойкость «делает людей чувствительными к возможной изменчивости событий» [15]. Выносливость вообще дает педагогу силы, мотивацию, стремление разрешать стрессовые ситуации, а не избегать их, сопротивляться им.

«Контроль» оказывает влияние на более частый выбор стратегии «Принятие ответственности». Выявленное влияние тоже отрицательно. Полученный результат представляется интересным и, по всей видимости, объясняется тем, что, педагог, с высоким уровнем развития контроля, понимает, что он сам выбирает свою деятельность, стратегию преодоления препятствия, в связи с этим, не обязательно принимать ответственность за сложившуюся ситуацию на себя, а можно найти альтернативные варианты разрешения фрустрации.

«Принятие риска» тоже отрицательно влияет на «Дистанцирование» от стрессовой ситуации, то есть, чем больше учитель убежден в том, что все, что с ним случается, ведет к его развитию, действует на свой страх и риск через активное усвоение знаний и опыта, тем меньше он будет прибегать к копингу, связанному со снижением эмоциональной вовлеченности в ситуацию, так как, в этом случае не возможны активные действия, связанные с преодолением трудностей и личностным развитием.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в ходе работы удалось определить интернальные жизнестойкости у педагогов. Локус контроля, самооценка, здоровье и социальной поддержки, являясь фактором, оказывают на нее как положительное, так и отрицательное влияние.

Вторым центральным выводом является тезис о том, что именно жизнестойкость будет задавать специфику ответа реакции на стресс, определяя, будет ли педагог дистанцироваться, избегать фрустрирующей ситуации, будет ли он ее переоценивать.

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость, так как рассматривают саму педагогическую деятельность, совладающее поведение педагога и его ресурсы в контексте транзитивности сферы образования в сторону его цифровизации и персонализации. Полученные данные актуализируют вопрос о том, что в системе профессионального обучения, в системе дополнительного профессионального образования педагогов упор должен делаться не только на формировании профессиональных компетенций, но и на изучении психологии стресса и психического здоровья, на становлении и развитии личностных качеств.

Опираясь на совокупность ранее упомянутых факторов, можно сказать, что жизнестойкость является важной структурной составляющей личности и имеет большое значение в профессиональной деятельности педагога, то есть, усилия направленные на то, чтобы помочь учителям справляться со стрессом на работе, должны быть предприняты как в профессиональной области, так и в области профессионального педагогического образования.

**Литература:**

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113-122
2. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер. – 2009. – 336 с.
3. Володина, Т.В. Жизнестойкость личности как фактор сохранения здоровья педагога / Т.В. Володина // Интеграция образования. – 2010. – № 2. – С. 95-102
4. Дудкина, Е.И. Взаимосвязь жизнестойкости и стратегий совладающего поведения у обучающихся ведомственной образовательной организации / Е.И. Дудкина, А.А. Карпов, И.И. Бухтояров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4. – С. 64-68. – DOI 10.47438/2309-7078\_2020\_4\_64
5. Калинина, Н.В. Ресурсы преодоления жизненных трудностей педагогами / Н.В. Калинина // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – №4. – С. 25-27

6. Крюкова, Т.Л. Психология совладания в разные периоды жизни / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – Костромаиздат. – 2010. – 380 с.
7. Смык, Ю.В. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника / Ю.В. Смык // Science for Education Today. – 2021. – № 1. – С. 42-58. – <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>
8. Мазиллов, В.А. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения / В.А. Мазиллов, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 76-84
9. Мазиллов, В.А. Объяснение в психологическом исследовании: учебное пособие / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: РИО ЯГПУ. – 2020. – 157 с.
10. Полякова, О.Б. Особенности жизнестойкости психологов и педагогов с профессиональными деформациями (выгоранием) / О.Б. Полякова // Человеческий капитал. – 2016. – № 1 (85). – С. 66-71
11. Янцевич, О.А. Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения у специалистов разных профессий / О.А. Янцевич, Н.Н. Струнина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2021. – №15. – С. 104-110
12. Bartone, P. Psychological Hardiness Predicts Adaptability in Military Leaders: A Prospective Study / P. Bartone, D. Kelly, M. Matthews // International Journal of Selection and Assessment. – 2013. – P. 21. – <https://doi.org/10.1111/ijsa.12029>
13. Delahaij, R. Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes / R. Delahaij, A.W.K. Gaillard, K. Van Dam // Personality and Individual Differences. – Vol. 49. – Issue 5. – 2010. – Pp. 386-390. – <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.002>
14. Kobasa, S.C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness / S.C. Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – Vol. 37. – Pp. 1-11
15. Maddi, S.R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context / S.R. Maddi // Military Psychology. – 2007. – 19(1). – Pp. 61-70
16. Le Maistre Paré, C.A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive / C.A. Le Maistre Paré // Teaching and Teacher Education. – 2010. – Vol. 26(3). – Pp. 559-564. – <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
17. Smith, M. Self-concept clarity and preferred coping styles / M. Smish, E. Wethington, G. Zhan // Journal of Personality. – 1996. – Vol. 64(2). – P. 407-434. – <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00516.x>

**Психология**

**УДК 159.92**

**кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна**

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

### **К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются содержательные особенности психологической суверенности младших и старших подростков. Разработка данной проблематики в психологической науке вызвана осознанием роли и последствий трансформации общества. Кардинальность перемен, происходящих в современном обществе, затронувших все аспекты социального окружения, настолько велика, что не могла не сказаться на формировании личности. Соответственно актуальным выступает обращение к специфике психологической суверенности современного человека, в частности современного подрастающего поколения. К основным, изучаемым в предложенной работе характеристикам психологической суверенности относятся: физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей, ценностей. Эмпирические результаты свидетельствуют – маркеры психологической суверенности у детей младшего и старшего подросткового возраста имеют разный уровень сформированности. В ходе исследования отмечено – низкая (травмированная) суверенность характерна для большинства младших подростков, а вот большинство старших подростков отличает депривированная психологическая суверенность. В данной статье описаны содержательные особенности психологической суверенности современных младших и старших подростков. Завершают статью общие рекомендации по организации психологической работы с подростками по изучаемой проблеме. Содержание рекомендаций основано на выявленных особенностях психологической суверенности у младших и старших подростков.

*Ключевые слова:* личность, психологическая суверенность, подростки, суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность личных вещей, суверенность временного режима, привычек, суверенность социальных связей, суверенность мировоззрения.

*Annotation.* The article discusses the content features of the psychological sovereignty of younger and older adolescents. The development of this problem in psychological science is caused by the awareness of the role and consequences of the transformation of society. The cardinality of the changes taking place in modern society, affecting all aspects of the social environment, is so great that it could not but affect the formation of personality. Accordingly, an appeal to the specifics of the psychological sovereignty of a modern person, in particular the modern younger generation, is relevant. The main characteristics of psychological sovereignty studied in the proposed work include: the physical body, territory, things, habits, social ties, values. Empirical results show that markers of psychological sovereignty in children of younger and older adolescence have different levels of formation. In the course of the study, it was noted that low (traumatized) sovereignty is characteristic of the majority of younger adolescents, but the majority of older adolescents are distinguished by deprived psychological sovereignty. This article describes the content features of the psychological sovereignty of modern younger and older adolescents. The article concludes with general recommendations on the organization of psychological work with adolescents on the studied problem. The content of the recommendations is based on the identified features of psychological sovereignty in younger and older adolescents.

*Key words:* personality, psychological sovereignty, adolescents, sovereignty of the physical body, sovereignty of the territory, sovereignty of personal belongings, sovereignty of the temporary regime, habits, sovereignty of social ties, sovereignty of the worldview.

**Введение.** В современных условиях трансформации общества предъявляются особые требования к личной автономии, свободе и ответственности отдельного человека. Высокая взаимозависимость социальных интеракций, информационная и коммуникативная перегруженность ставят человека перед необходимостью проявлять независимость, аутентичность. Вопросы «кто я?», «какой я» всегда волновали зрелую и продуктивную личность. В связи с чем возникает необходимость обратиться к понятию психологической суверенности.

Пубертатный период является наиболее актуальным для изучения сформированности психологической суверенности поскольку, во-первых, к этому возрасту устанавливаются устойчивые личностные характеристики, в следствии этого уже можно говорить о суверенности или же депривированности психологического пространства; во-вторых, отношения со взрослыми, родителями переходят в «другую плоскость»: с одной стороны, подросток находится в зависимости от родителей, с другой стороны, он стремится к самостоятельности, освобождению от их опеки, суверенности в различных сферах, что проявляется, например, в реакциях эмансипации, группирования, хобби – реакциях. Депривированность в сфере психологической суверенности в кризисные периоды, по мнению С.К. Нартова-Бочавер [7], в том числе и в пубертатном возрасте, может негативно сказаться на всем последующем развитии, что определяет социальную актуальность проблемы.

Проблема психологической суверенности личности активно разрабатывается в психологических исследованиях последних лет. Понятие суверенности рассматривается А.Л. Журавлевым [2], А.Б. Купрейченко [2], О.В. Бондаревой [1], М.Д. Ктениду [5] С.К. Нартовой-Бочавер [8], Т.К. Хозяиновой [10], Д.Б. Иркиным [3], Т.Д. Шевеленковой [3] Н.А. Кондратовой, О.В. Пополитовой [4]. Начало исследований психологической суверенности положено С.К. Нартовой-Бочавер, которая предложила концепцию суверенности психологических границ личности, включающую описание ее маркеров и особенностей развития, депривации, нарушений [8]. Отмечается, что суверенность личности определяется окружающей средой, спецификой включенности личности в различные отношения.

**Изложение основного материала статьи.** Проведенный теоретический анализ исследований, рассматривающих заявленную в данной работе проблему показал, что однозначного понимания данного термина не встречается. Психологическая суверенность личности в различных исследованиях трактуется как познаваемая часть личности, включающая ее внешние атрибуты, которые она присвоила и защищает (У. Джемс), аспект индивидуализации при сохранении адаптированности к общественным нормам (К.Г. Юнг, Э. Эриксон), независимость и приватность (З. Фрейд), качество психологических границ личности, ее системное свойство (С.К. Нартова-Бочавер).

Период подросткового возраста представляет собой особый этап развития в личности ребенка, который сопровождается изменением и активным развитием всех подструктур личности. В рамках развития самосознания и растущей потребности в общении со сверстниками появляются реакции эмансипации, группирования, хобби-реакции, а также возникает специфическое новообразование – «чувство взрослости», содержание которых определяет качественное преобразование психологического пространства личности, усиление его границ и стремления к суверенности. Развитие у подростка суверенности психологических границ происходит по всем параметрам – от суверенности физического тела (новый взгляд на собственную телесность в результате происходящих в организме изменений) до суверенности социальных связей и ценностей (как результат реакций эмансипации и группирования), – определяясь особенностями взаимодействия психологических границ подростка со средой и, прежде всего, с ближайшим окружением: сверстниками и семьей.

За основу настоящего исследования взята концепция психологической суверенности С.К. Нартовой-Бочавер. Вслед за автором психологическую суверенность мы будем трактовать как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [8, С. 12].

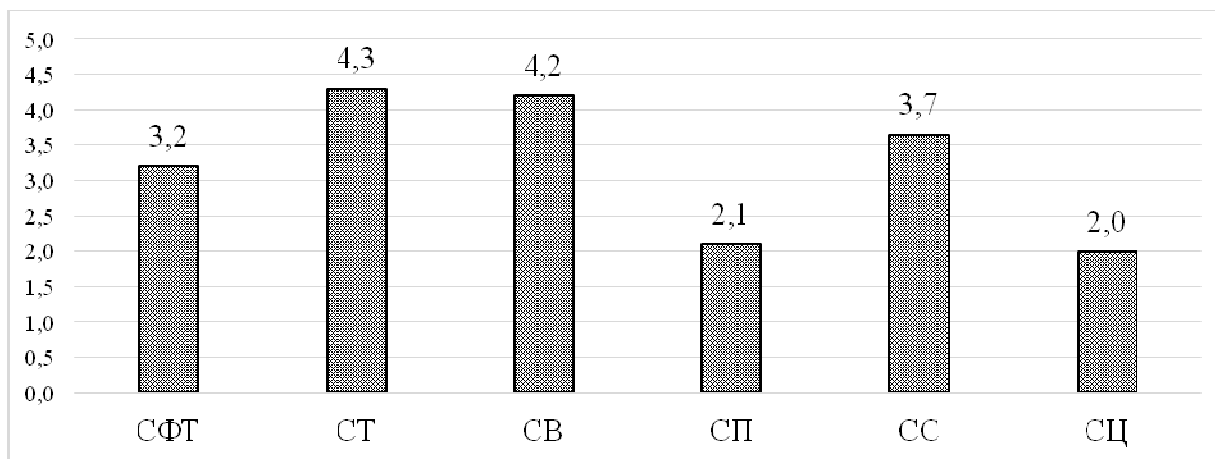
В авторской модели С.К. Нартовой-Бочавер, принимаемой в нашем исследовании, выделяется шесть маркеров суверенности, анализ которых позволяет выявить состояние психологических границ личности в пространстве полюсов «суверенность – депривированность» (рис. 1) [8, 9].



**Рисунок 1. Система маркеров суверенности личности (по С.К. Нартовой-Бочавер)**

Для изучения специфических характеристик психологической суверенности современных подростков нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. В эмпирическом исследовании реализовывалась констатирующая стратегия. В исследовании принимали участие подростки школ г. Оренбурга.

С помощью методики «Суверенность психологического пространства» (СПП-2010) С.К. Нартовой-Бочавер [6] были получены следующие результаты (рис. 2).



Условные обозначения: CFТ – суверенность физического тела; CT – суверенность территории; CB – суверенность вещей; CP – суверенность привычек; CC – суверенность социальных связей; CC – суверенность ценностей

**Рисунок 2. Профиль психологической суверенности для выборки подростков (по средним арифметическим баллам)**

По данным профиля суверенности можно сделать вывод, что большинство средних арифметических показателей по маркерам психологической суверенности лежат в диапазоне ниже среднего уровня, что указывает на нарушение психологических границ подростков в аспекте данных сфер жизни. Такие результаты могут объясняться как спецификой возрастного развития подростков, в частности, их стремлением к самостоятельности, независимости при невозможности полной сепарации от родителей, так и спецификой отношений со взрослыми, контроль которых нередко депривировывает психологические границы подростков. По маркеру суверенности артефактов можно видеть средний арифметический показатель, лежащий в диапазоне, близком к средней, нормальной суверенности. Такие результаты могут объясняться тем, что к подростковому возрасту ребенок, как правило, имеет свой «мир вещей», в который ситуативно «вторгаются» взрослые. Также близок к нормальной, средней суверенности средний выборочный показатель суверенности социальных связей, что указывает на стремление подростков отстаивать свою суверенность в сфере общения, взаимоотношений с окружающими и может объясняться высокой значимостью такого общения на данном возрастном этапе. В целом, представленные на профиле данные, подтверждают описанные выше уровневые показатели по отдельным маркерам суверенности.

Таким образом, суверенность обучающихся в нашей выборке содержательно чаще всего характеризуется как травмированная (50%), в том числе по маркерам физического тела (43,6%), территории (47,4%), вещей (48,7%), привычек (53,9%), социальных связей (43,6%), ценностей/мировоззрения (52,6%). Подростки с такими результатами не осознают и не стремятся отстаивать личные границы в физическом плане (телесность, территория, вещи), в плане временной организации жизни (привычки), в аспекте общения и собственного мировоззрения.

Депривированная (ниже среднего) психологическая суверенность также выявляется у значительного числа подростков (35,9%) и свидетельствует о нарушении психологических границ по маркерам физического тела (35,9%), территории (35,9%), вещей (37,2%), привычек (28,2%), социальных связей (35,9%), ценностей (28,2%). Подростки с такими результатами осознают нарушение собственных психологических границ в различных аспектах, стремятся их выстроить и отстоять. Средняя (нормальная) суверенность выявлена у 14,1% выборки подростков и содержательно характеризуется устойчивостью, защищенностью психологических границ по маркерам физического тела (16,7%), территории (15,4%), вещей (12,8%), привычек (17,9%), социальных связей (20,5%), ценностей (19,2%).

Для выявления особенностей суверенности у младших и старших подростков был проведен сравнительный анализ (таблица 1).

Таблица 1

**Различия в показателях психологической суверенности в группах младших и старших подростков**

Измерения суверенности	Младшие подростки	Старшие подростки	Uэмп	p*
Суверенность психологического пространства	15,2	24	572	0,05
Суверенность физического тела	2,2	4,3	544	0,05
Суверенность территории	3,7	4,9	673,5	незн.
Суверенность вещей	3,1	5,3	535,5	0,05
Суверенность привычек	1,9	2,4	643,5	незн.
Суверенность связей	2,7	4,6	480,5	0,01
Суверенность ценностей	1,6	2,5	599,5	незн.

\*При  $n_1=38$ ,  $n_2=40$   $U_{эмп}=594$  для  $p \leq 0,05$ ,  $U_{эмп}=526$  для  $p \leq 0,01$

Анализируя результаты, можно отметить существенные значимые различия в показателях психологической суверенности у младших и старших подростков:

– в группе младших подростков, в сравнении со старшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции выявляется более низкий общий уровень психологической суверенности (при  $p < 0,05$ ), а также таких маркеров как суверенность физического тела (при  $p < 0,05$ ) и вещей (при  $p < 0,05$ ); статистически достоверно выявляется более низкий уровень суверенности социальных связей (при  $p < 0,05$ );

– в группе старших подростков, в сравнении с младшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции выявляется более высокий общий уровень психологической суверенности (при  $p < 0,05$ ), а также таких маркеров как суверенность физического тела (при  $p < 0,05$ ) и вещей (при  $p < 0,05$ ); статистически достоверно выявляется более высокий уровень суверенности социальных связей (при  $p < 0,05$ ).

**Выводы.** Таким образом, проведенный сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы об особенностях психологической суверенности младших и старших подростков:

– низкая (травмированная) суверенность характерна для большинства младших подростков (63,2%) и характеризуется несформированностью психологических границ по маркерам физического тела (52,6%), территории (44,7%), вещей (57,8%), привычек (65,8%), социальных связей (52,6%) и ценностей (65,8%). Такие показатели в младшем подростковом возрасте могут объясняться спецификой воспитания в семье, где границы личности постоянно нарушаются, не формируются и еще нет активных попыток отстоять свою суверенность. Депривированная психологическая суверенность также выявлена у значительного числа младших подростков (31,6%) и характеризуется нарушением, неустойчивостью психологических границ по маркерам физического тела (31,6%), территории (36,8%), вещей (36,8%), привычек (26,4%), социальных связей (36,8%) и ценностей (26,4%). В младшем подростковом возрасте это может объясняться подверженностью границ постоянным «вторжениям» со стороны взрослых, прежде всего, родителей. Средняя (нормальная) психологическая суверенность выявляется только у 5,2% младших подростков и характеризуется устойчивостью и способностью к защите психологических границ по маркерам физического тела (10,5%), территории (15,8%), вещей (5,4%), привычек (7,8%), социальных связей (10,5%) и ценностей (7,8%). У младших подростков такие результаты могут объясняться спецификой взаимодействия со взрослыми. В группе младших подростков, в сравнении со старшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции выявляется более низкий общий уровень психологической суверенности, а также таких маркеров как суверенность физического тела и вещей при статистически достоверно более низком уровне суверенности социальных связей (при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  по U-Манна-Уитни);

– в группе старших подростков чаще всего выявляется депривированная психологическая суверенность (40%), которая содержательно характеризуется неустойчивостью, нарушением психологических границ по маркерам физического тела (40%), территории (35%), вещей (37,5%), привычек (30%), социальных связей (35%) и ценностей (30%). У старших подростков, помимо депривации психологических границ со стороны окружающих, депривированная психологическая суверенность может быть следствием выраженного противоречия между «чувством взрослости» и потребностью в самостоятельности и невозможностью реализовать его в полной мере. Также часто у старших подростков выявляется травмированная психологическая суверенность (37,5%), которая содержательно характеризуется несформированностью психологических границ по маркерам физического тела (35%), территории (50%), вещей (40%), привычек (42,5%), социальных связей (35%) и ценностей (40%). Показатели травмированной суверенности у старших подростков могут быть следствием нарушения границ личности в семье, отсутствием возможности проявлять и отстаивать свою независимость, самостоятельность. Средняя, нормальная суверенность выявляется у 22,5% старших подростков содержательно характеризуется устойчивостью, способностью к защите психологических границ по маркерам физического тела (22,5%), территории (15%), вещей (20%), привычек (27,5%), социальных связей (30%) и ценностей (30%). Такие результаты определяются укреплением психологических границ и способности их отстаивать вследствие роста самостоятельности, сепарации от родителей на протяжении всего подросткового возраста. В группе старших подростков, в сравнении с младшими подростками, на уровне статистически значимой тенденции выявляется более высокий общий уровень психологической суверенности, а также таких маркеров как суверенность физического тела и вещей при статистически достоверно более высоком уровне суверенности социальных связей (при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$  по U-Манна-Уитни).

Резюмируя, следует констатировать, что с младшими подростками необходимо проводить развивающие занятия, направленные на повышение психологической суверенности через укрепление психологических границ с акцентом на маркерах физического тела, вещей и социальных связей. Работая со старшими подростками, психологу необходимо создать условия для преодоления депривированности психологической суверенности через укрепление психологических границ по всем маркерам.

#### **Литература:**

1. Барковская, Д.В. Характеристики суверенности психологического пространства и индивидуальных особенностей личности: к постановке проблемы / Д.В. Барковская // Вестник ПГГПУ. – 2022. – № 1. – С. 171-176
2. Журавлев, А.Л. Социально-психологическое пространство личности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во ИП РАН 2012. – 497 с.
3. Иркин, Д.Б. Суверенность психологического пространства личности и ее взаимосвязь с уровнем невротизации и представлениями подростков об их воспитании родителями / Д.Б. Иркин, Т.Д. Шевеленкова // Психология и право. – 2011. – № 3. – С. 1-14
4. Кондратова, Н.А. Суверенность – депривированность жизненного пространства личности подростков и переживание ими страха и тревожности / Н.А. Кондратова, О.В. Пополитова // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. статей / Сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород: ИНПО, 2010. – С. 285-290
5. Ктениду, М.Д. Связь типа родительского отношения с показателями приватности подростка / М.Д. Ктениду // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 123-127
6. Нартова-Бочавер, С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» [Электронный ресурс] / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 3. – С. 105-119. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21672721>
7. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27-37
8. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности: монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: МГППУ, Прометей 2005. – 310 с.
9. Нартова-Бочавер, С.К. Психофизиологические основы диспозициональной суверенности [Электронный ресурс] / С.К. Нартова-Бочавер // Вестник СПбГУ. – 2018. – № 4. – С. 370-380. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-osnovy-dispozitsionalnoy-suverennosti>
10. Хозяинова, Т.К. Тип отношения родителей к детям как условие поддержки приватности подростка / Т.К. Хозяинова, М.Д. Ктениду // Вестник ТГУ. – 2010. – № 5. – С. 150-152

УДК 159.922

**кандидат психологических наук, доцент Лукьянов Алексей Сергеевич**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук, доцент Фурсова Диляра Викторовна**

Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Будённовске (г. Будённовск)

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЫБОРОВ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования особенностей конфликтологической компетентности и межличностных выборов у студентов. В результате реализации эмпирического исследования для группы студентов выделена специфика выраженности показателей конфликтологической компетентности, отражающих самооценку конфликтности (когнитивный компонент компетентности), внутриличностную конфликтность (аффективный компонент компетентности) и стратегии конфликтного поведения (конативный компонент компетентности). Выявлено, что эти показатели связаны с межличностным выбором, представленным симпатией и антипатией в отношении партнёра по взаимодействию и отражённом в индексах эмоциональной экспансивности и социометрического статуса. Показано, что чем выше социометрический статус студента в группе, тем с большей готовностью он использует стратегию компромисса и сотрудничества, с меньшей – соперничества, при этом у него выражен конфликт ролей; чем больше у студента выражена потребность в межличностном общении и активности, тем с большей готовностью он использует стратегию компромисса и приспособления, при у него выражен конфликт ролей и снижена адекватность самооценки конфликтного поведения.

*Ключевые слова:* межличностный выбор, конфликтологическая компетентность, студенты, социометрический статус, эмоциональная экспансивность.

*Annotation.* The article presents the results of a study of the conflictological competence characteristics and interpersonal choices among students. As a result of the implementation of an empirical study for a group of students, the specifics of the severity of conflictological competence indicators were identified, reflecting self-assessment of conflict (cognitive component of competence), intrapersonal conflict (affective component of competence) and strategies of conflict behavior (conative component of competence). It was revealed that these indicators are associated with interpersonal choice, represented by sympathy and antipathy towards the interaction partner and reflected in the indices of emotional expansiveness and sociometric status. It is shown that the higher the student's sociometric status in the group, the more readily he uses the strategy of compromise and cooperation, the less – rivalry, while he has a conflict of roles; the more a student has a need for interpersonal communication and activity, the more readily he uses the strategy of compromise and adaptation, when he has a conflict of roles and the adequacy of self-assessment of conflict behavior is reduced.

*Key words:* interpersonal choice, conflictological competence, students, sociometric status, emotional expansiveness.

**Введение.** В современных условиях социальных трансформаций отдельные психологические свойства и качества субъекта становятся значимыми с точки зрения его личностной и профессиональной эффективности, прежде всего с точки зрения межличностной коммуникации. Межличностные отношения в целом, их структура, эмоционально-личностная детерминация рассмотрены в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалёва, А.Л. Журавлёва, Е.П. Ильина, В.А. Лабунской, Я. Морено и др. [1; 6; 9 и др.].

Одной из важнейших характеристик, связанной с успешным межличностным взаимодействием, является конфликтологическая компетентность личности, рассматриваемая как неотъемлемая составная часть общей коммуникативной компетентности, включающая в себя осведомлённость о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. Она обуславливает умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению (М.В. Башкин, А.С. Кашапов, Л.А. Петровская, Дж. Равен, А.А. Реан, Б.И. Хасан и др. [2; 3; 8 и др.]).

Студенческий возраст как этап онтогенеза является периодом одновременно личностного и профессионального становления, формирования мировоззренческой позиции личности, выбора направлений личностно-профессионального развития в целом. Специфичность студенческой выборки по своим психологическим характеристикам, помимо традиционных для психологии тем, связанных с учебной мотивацией, успешностью и другими, определяет особое внимание к проблематике конфликта и конфликтного поведения студента, а именно – формированию конфликтологической компетентности, выбору стратегий конфликтного поведения, конфликтности личности в целом, что связано с особой ролью межличностной коммуникации в развитии личности в этом возрасте (А.М. Митяева, В.К. Нечай, Ю.И. Печерский, Л.С. Титкова, В.А. Ткачук, Д.В. Фурсова и др. [4; 5; 7; 10-12]).

Межличностные выборы субъекта как комплексная характеристика межличностных отношений – в студенчестве приобретает особое значение, поскольку взаимоотношения в студенческой группе являются одной из важных составляющих процесса формирования личности будущего специалиста в условиях вуза, а сама учебная группа представляет собой особую форму жизнедеятельности студента, где он самореализуется, адаптируется к новому виду группового взаимодействия, новым отношениям, приобретает социально-профессиональный опыт коммуникативного общения. Для обеспечения реализации этих целей необходимым условием выступает определённый уровень конфликтологической компетентности личности студента.

Несмотря на имеющиеся исследования, вопрос связи между конфликтологической компетентностью и межличностными выборами у студентов остаётся слабо изученным. Это определяет актуальность исследования, результаты которого на эмпирическом уровне представлены в данной работе.

**Изложение основного материала статьи.** Для реализации эмпирического исследования исходными тезисами явились следующие обобщения, выделенные на основе теоретического анализа литературы [2; 3; 10-12 и др.]:

– Конфликтологическая компетентность студентов понимается как способность и готовность осуществить деятельность по профилактике конфликта, минимизировать деструктивные формы реального конфликта их перевода в конструктивное русло, выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта.

– Главные признаки конфликтологической компетентности личности студента – это умение распознавать конфликт на стадии зарождения, умение выявлять наличие конструктивного конфликтного потенциала, умение управлять конфликтом с точки зрения нахождения его смысла, выявления предмета, сути, интерпретации фактов, анализа, умение в анализе конфликта применять совокупность приемов, техник и методов вмешательства и др.



– Конфликтологическая компетентность студентов, представленная комплексом показателей, отражающих самооценку конфликтности (когнитивный компонент), внутриличностную конфликтность (аффективный компонент) и стратегии конфликтного поведения (конативный компонент), определяет межличностный выбор, представленный симпатией и антипатией в отношении партнёра по взаимодействию.

В качестве базы исследования выступило ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь). Общее число респондентов – 32 человека из числа студентов 2-го курса (17 юношей, 15 девушек).

В соответствии с гипотезой нашего исследования схема может быть представлена следующим образом: для группы студентов выделяются особенности межличностных выборов и конфликтологической компетентности, которые специфическим образом связаны между собой.

Для диагностики межличностных выборов оцениваются показатели, отражающие симпатию и антипатию в отношении партнёра по взаимодействию, выделяемые в результате социометрии, – индекс социометрического статуса и индекс эмоциональной экспансивности.

Для диагностики конфликтологической компетентности оцениваются:

– по когнитивному компоненту – самооценка конфликтности (отражает рефлексию субъекта по поводу своей конфликтности);

– по аффективному компоненту – внутриличностная конфликтность (отражает переживание субъекта по поводу значимых сфер его активности);

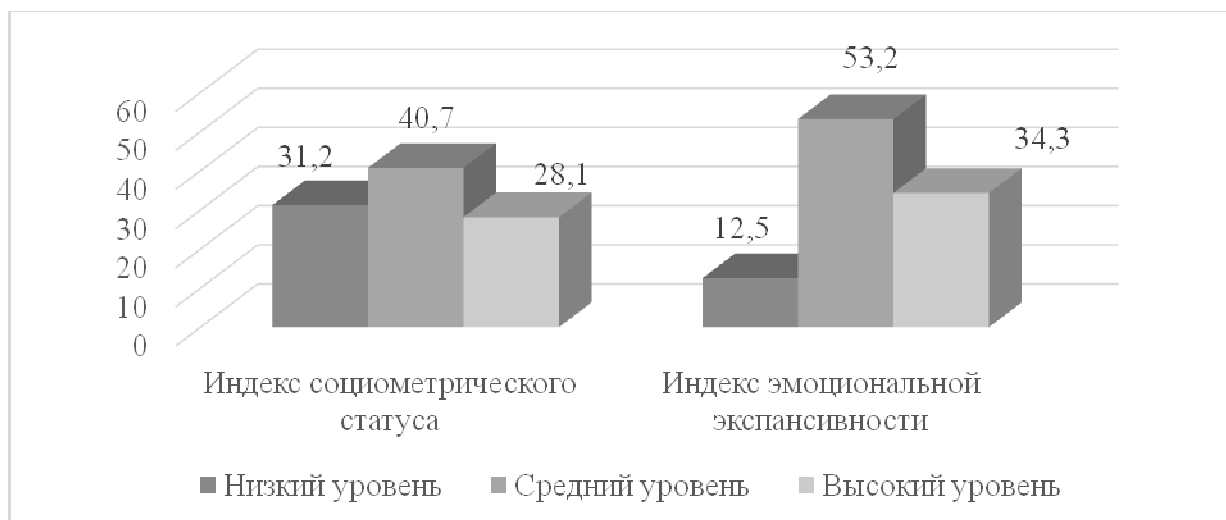
– конативный компонент – стратегии конфликтного поведения (отражает предпочитаемые способы поведения субъекта, в том числе в ситуации конфликтного взаимодействия).

Для диагностики особенностей межличностных выборов нами использовалась методика «Социометрия» (Дж. Морено). Для диагностики конфликтологической компетентности нами использовались тест Томаса-Килманна (в адаптации Н.В. Гришиной), опросник «Самооценка конфликтности» (С.М. Емельянов), опросник «Диагностика внутриличностной конфликтности» (А.И. Шпилев).

Обработка результатов по предполагаемой нами схеме эмпирического исследования предполагает корреляционный анализ. Использована программа IBM SPSS Statistics, v. 22.0.

Социометрия показала, что в группе студентов есть участники с большим числом выборов, со средним, с малым и с отсутствием выборов вообще. Содержательно обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что обследуемая группа явно «лидеро-ориентированная» (высокие положительные баллы выборов у нескольких человек при разной направленности выборов у большинства), внутренне разобщённая, разделённая на микрогруппы (концентрация вокруг нескольких лидеров с созданием микрогрупп), при этом микрогруппы достаточно чётко отделены друг от друга и выделяют в общей группе явных общих так называемых «изгоев» (высокие отрицательные баллы выборов и нулевые выборы).

Подсчёт индексов эмоциональной экспансивности и индекса социометрического статуса позволяет сделать следующие обобщения (рисунок 1):

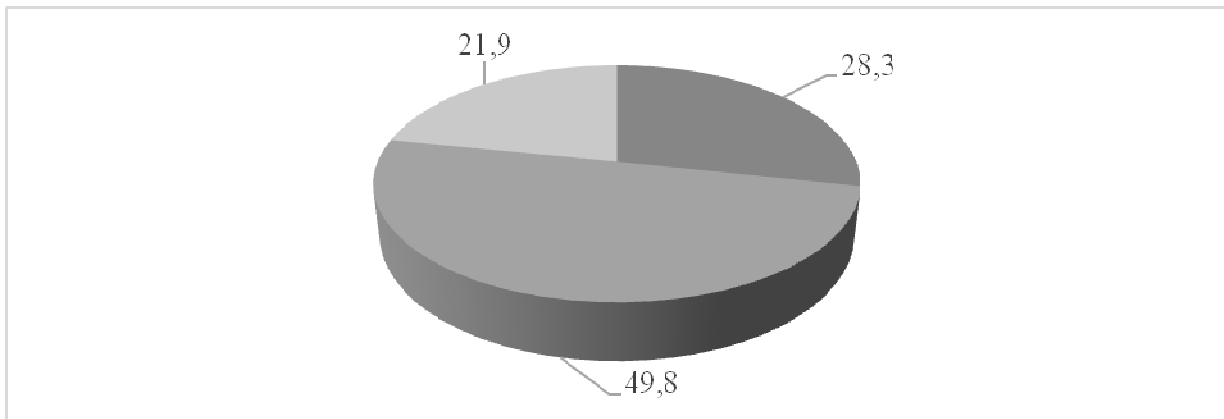


**Рисунок 1. Особенности межличностных выборов на группе студентов**

– Индекс эмоциональной экспансивности на низком у 12,5% респондентов, на среднем – у 53,2% и на высоком – у 34,3%.

– Индекс социометрического статуса на низком уровне находится у 31,2% респондентов, на среднем – у 40,7% и на высоком – у 28,1%.

Далее нами диагностировались показатели конфликтологической компетентности личности.

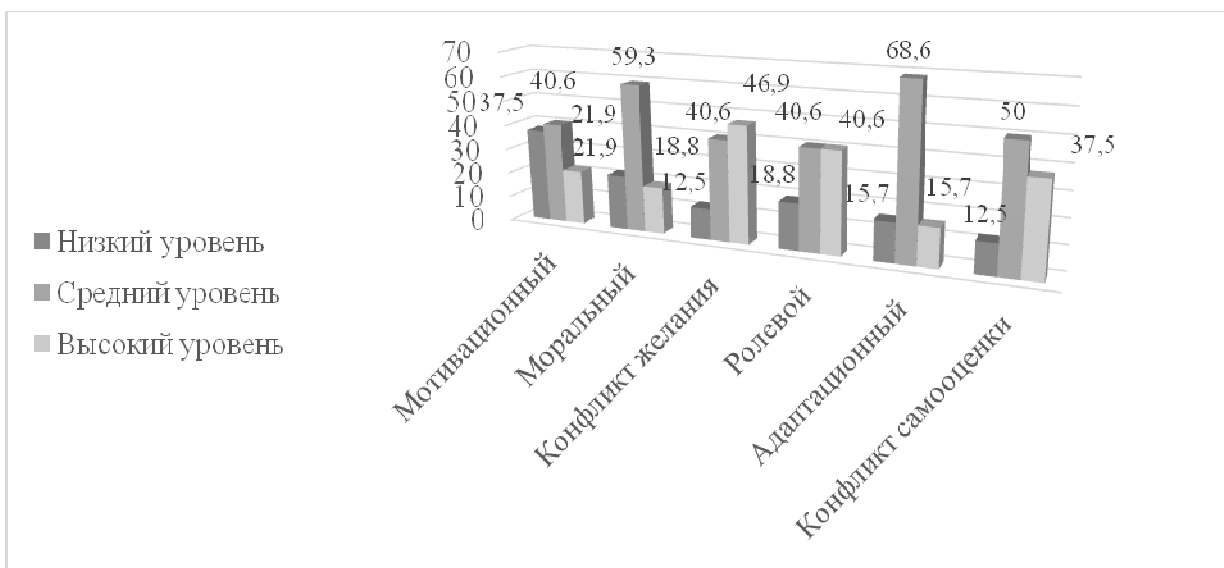


**Рисунок 2. Уровень конфликтности на группе студентов (когнитивный компонент конфликтологической компетентности)**

Диагностика когнитивного компонента компетентности показала, что студенты оценивают себя в основном не склонными к конфликту (низкий уровень, 28,3% респондентов) или средне-конфликтными (средний уровень, 49,8% респондентов), однако есть те, кто оценивает себя на высокий уровень конфликтности – 21,9% респондентов (рисунок 2). По всей видимости, это можно объяснить особенностями выборки, хотя, в целом, значения распределены в соответствии с так называемым «нормальным законом».

Диагностика аффективного компонента компетентности показала (рисунок 3), что наибольшие показатели получены для конфликта нереализованного желания (46,9% респондентов на высоком уровне, 40,6% – на среднем и 12,5% – на низком), ролевого конфликта (40,6% респондентов на высоком уровне, 40,6% – на среднем и 18,8% – на низком) и для конфликта неадекватной самооценки (37,5% респондентов на высоком уровне, 50% – на среднем и 12,5% – на низком).

Наименьшие значения у адаптационного конфликта (15,7% респондентов на высоком уровне, 68,6% – на среднем и 15,7% – на низком), затем – у морального (18,8% респондентов на высоком уровне, 59,3% – на среднем и 21,9% – на низком), и наконец – у мотивационного (21,9% респондентов на высоком уровне, 40,6% – на среднем и 37,5% – на низком).



**Рисунок 3. Виды внутриличностного конфликта на группе студентов (аффективный компонент конфликтологической компетентности)**

Диагностика поведенческого компонента конфликтологической компетентности личности показала (рисунок 4), что ведущими стратегиями на нашей выборке студентов являются соперничество (43,8% респондентов на высоком уровне, 43,7% – на среднем и 12,5% – на низком), приспособление (34,4% респондентов на высоком уровне, 43,8% – на среднем и 21,8% – на низком) и компромисс (по 40,6% респондентов на высоком и среднем уровне и 18,8% – на низком); стратегия сотрудничества менее выражена (25% респондентов на высоком уровне, 43,7% – на среднем и 31,3% – на низком), менее остальных представлена стратегия избегания (12,5% респондентов на высоком уровне, 40,8% – на среднем и 46,7% – на низком).

Для достижения цели нашего исследования проведён корреляционный анализ для выявления связи между показателями межличностных выборов и конфликтологической компетентности.

Результаты – в таблице 1.

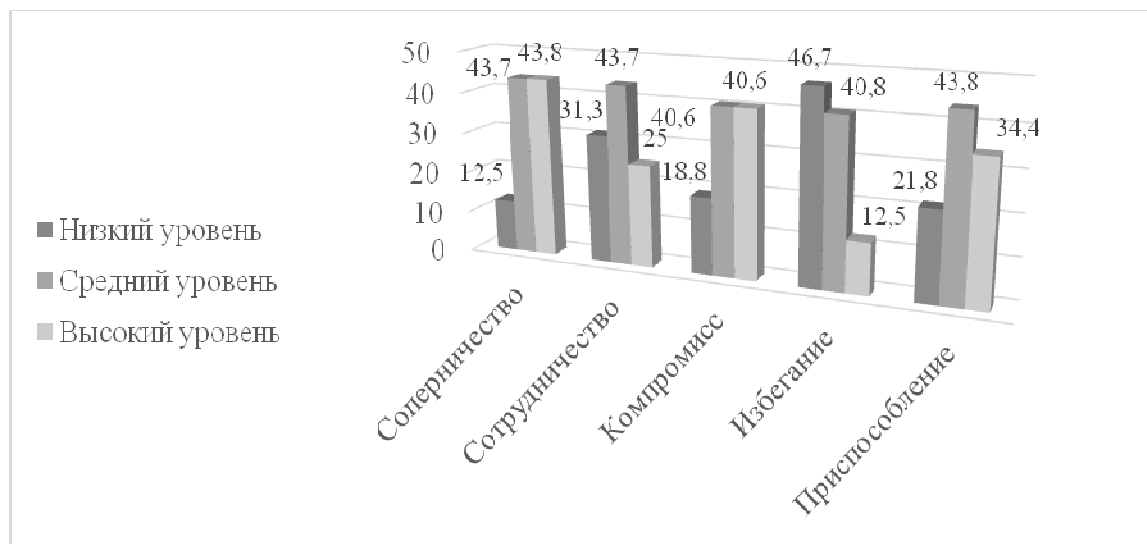


Рисунок 4. Стратегии поведения в конфликте на группе студентов (конативный компонент конфликтологической компетентности)

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Показатели	Индекс социометрии	Индекс экспансии
Соперничество	-0,389*	
Сотрудничество	0,478**	
Компромисс	0,325*	0,519**
Избегание		
Приспособление		0,328*
Самооценка конфликтности		-0,387*
Мотивационный		
Моральный		
Конфликт желания	-0,419**	
Ролевой	0,359*	0,522**
Адаптационный		
Конфликт самооценки	-0,365*	

Примечания: \* – уровень значимости ниже 0,05; \*\* – уровень значимости ниже 0,01

Как видно в таблице 1, выявлены следующие связи:

1. Для индекса социометрического статуса: прямые связи со стратегией сотрудничества ( $r=0,478$ ), компромисса ( $r=0,329$ ), а также ролевым внутриличностным конфликтом ( $r=0,359$ ) и обратные – со стратегией соперничества ( $r=-0,389$ ), конфликтом нереализованного желания ( $r=-0,419$ ) и конфликтом неадекватной самооценки ( $r=-0,365$ ).

2. Для индекса эмоциональной экспансивности: прямые связи со стратегией компромисса ( $r=0,519$ ) и приспособления ( $r=0,328$ ), а также ролевым внутриличностным конфликтом ( $r=0,522$ ) и обратная связь – с самооценкой конфликтности ( $r=-0,387$ ).

Как видно, для всех компонентов конфликтологической компетентности существуют связи с показателями межличностных выборов.

**Выводы.** Полученные в целом результаты позволяют сделать следующий вывод: конфликтологическая компетентность студентов, представленная комплексом показателей, отражающих самооценку конфликтности (когнитивный компонент), внутриличностную конфликтность (аффективный компонент) и стратегии конфликтного поведения (конативный компонент), определяет межличностный выбор, представленный симпатией и антипатией в отношении партнёра по взаимодействию следующим образом:

– чем выше социометрический статус студента в группе, тем с большей готовностью он использует стратегию компромисса и сотрудничества, с меньшей – соперничества, при этом у него выражен конфликт ролей, но – внутренняя гармония по поводу адекватности самооценки и нереализованности потребностей и желаний;

– чем больше у студента выражена потребность в межличностном общении и активности, тем с большей готовностью он использует стратегию компромисса и приспособления, при у него выражен конфликт ролей и снижена адекватность самооценки конфликтного поведения.

**Литература:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2022. – 546 с.
2. Башкин, М.В. Конфликтная компетентность: метод. указания / М.В. Башкин. – Ярославль, 2014. – 72 с.
3. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности / М.М. Кашапов, М.В. Башкин. – Ярославль, 2010. – 128 с.
4. Митяева, А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования [Электронный ресурс] / А.М. Митяева // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 2. – С. 273-281. – URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/201202.pdf> (дата обращения: 18.06.2023)

5. Нечай, В.К. Исследование конфликтного поведения у студентов [Электронный ресурс] / В.К. Нечай // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-konfliktного-povedeniya-u-studentov> (дата обращения: 18.06.2023)
6. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. / А. Боковиков. – М., 2001. – 383 с.
7. Печерский, Ю.И. Диагностика и коррекция внутриличностных конфликтов студентов педагогического вуза как условие предупреждения их профессионального выгорания [Электронный ресурс] / Ю.И. Печерский, В.К. Елисеев // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 169-171. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-i-korreksiya-vnutrilichnostnyh-konfliktov-studentov-pedagogicheskogo-vuza-kak-uslovie-preduprezhdeniya-ih> (дата обращения: 18.06.2023)
8. Петровская, Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1997. – № 4. – С. 41-45
9. Социальная психология / А.Л. Журавлев [и др.]. – М., 2019. – 351 с.
10. Титкова, Л.С. Внутригрупповая конфликтность студентов современных российских вузов и факторы, влияющие на неё: автореф. дис. ... канд. соц. Наук: 22.00.04 / Л.С. Титкова. – Владивосток, 2004. – 22 с.
11. Ткачук, В.А. Влияние деформации в ценностно-смысловой сфере на структуру внутриличностных конфликтов студентов гуманитарного вуза / В.А. Ткачук, А.А. Ткачук // Молодой учёный. – 2014. – № 3. – С. 1036-1038. – URL: <https://moluch.ru/archive/62/9439/> (дата обращения: 18.06.2023)
12. Фурсова, Д.В. Особенности конфликтологической компетентности у студентов разных направлений подготовки: результаты эмпирического исследования [Электронный ресурс] / Д.В. Фурсова, А.С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Вып. 77. – Ч. 4. – С. 389-393. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50105447> (дата обращения: 18.06.2023)

**Психология**

**УДК 371**

**кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна**

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

**доктор психологических наук, профессор Кагермазова Лаура Цраевна**

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

### **ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ИХ САМООЦЕНКА В КАВКАЗСКОЙ СЕМЬЕ**

*Аннотация.* В данной работе раскрываются особенности кавказской семьи в отношении порядка рождения ребенка в семье. Особенно важным подчеркивается самооценка ребенка родившегося в кавказской семье, согласно порядку рождения. Представляются современные исследования отечественных и зарубежных исследователей. Показаны различные понимания порядка рождения ребенка. Показаны особенности старшего, среднего и младшего ребенка в семье. Имеются различные потенциалы у детей согласно порядку рождения в семье. Особенно подчеркивается старший ребенок с его особенностями как первенца в семье. Помимо этого показана значимость среднего ребенка и младшего в семье. Раскрывается родительский опыт воспитания, который отражается на детях. Показана учебная активность детей.

*Ключевые слова:* семья, кавказская семья, ребенок, порядок рождения ребенка, самооценка.

*Annotation.* This paper reveals the features of the Caucasian family in relation to the order of the birth of a child in the family. Particularly important is the self-esteem of a child born in a Caucasian family, according to the order of birth. Modern studies of domestic and foreign researchers are presented. Various understandings of the birth order of a child are shown. The features of the eldest, middle and youngest child in the family are shown. There are different potentials in children according to the order of birth in the family. The eldest child is especially emphasized with his features as the first-born in the family. In addition, the importance of the middle child and the youngest in the family is shown. The parental experience of upbringing, which is reflected in children, is revealed. The educational activity of children is shown.

*Key words:* family, caucasian family, child, child birth order, self-esteem.

**Введение.** Современные исследования показывают, что на Северном Кавказе порядок рождения детей, определяет относительно степени и уровень самооценки ребёнка. В проведенных исследованиях, учитывались только рождённые дети. На основании результатов исследования, было выявлено, что в наибольшей степени, завышенная самооценка наблюдается у старшего ребёнка в кавказской семье.

Для старшего ребёнка обычно уделяется в процессе воспитания от родителей наибольшее внимание. Родившись первым в семье, до определённого момента он остается единственным ребёнком. Также, молодые родители много занимаются с этим ребёнком, но в тоже время ему достаются и издержки неуверенности молодых родителей в собственных силах. Вступая в субъект-субъектные отношения в рамках воспитательного процесса, как женщины, так и мужчины становятся родителями, совместно отрабатываются и корректируются различные методы и модели воспитания детей. Всё дело в том, что после рождения ребёнка в противоречия между собой вступают два вида жизненного опыта. Первый опыт происходит из воспоминаний о том, как самих родителей воспитывали их родители. С другой стороны, первый личной жизни на опыт воспитание собственного ребёнка детерминируют собственные требования к стилю и модели обучения. В этот момент противоречия обуславливают отказ от некоторых принципов слепого следования родительским заветам [16, С. 71].

**Изложение основного материала статьи.** До определенного времени, все стопроцентное внимание родителей сосредоточено на единственном ребенке, воспитывая в нем исключительные чувства собственной важности. Однако, когда поведение ребенка не отвечает требованиям родителей, проявляется негативная сторона статуса единственного ребенка, когда родители не идут на компромисс, пока ребенок и его поведение вновь не будет устраивать их. Это объясняется тем, что новых объектов для внимания (других детей) еще нет, и такое положение дел обуславливает конфликт. Следующим испытанием для ребенка, который привык что от него требуют полноценного послушания во всех вопросах, становится рождение следующего ребенка, которое сопровождается снижением уровня внимания и требований к старшему ребенку.

Проявляются чувства ревности со стороны старшего ребенка, поскольку теперь уже младший становится любимым ребенком. Причем, второй ребенок уже имеет дело с опытными родителями, которые делают больше поблажек в силу

отсутствия тревог в своих ролях в качестве родителей. Очень часто, в отношении младшего ребенка, воспитательная политика родителей меняется, и их поведение больше характеризуется стремлением намеренно задерживать взросление ребенка. У последнего ребенка отсутствуют конкуренты во внимании родителей, и он не испытывает желания поскорее вырасти и реализовать себя в определенной сфере. Образно говоря, ему некуда торопиться.

Младшим детям в семье присуща беззаботность, положительный настрой и принятие чужого покровительства, что чаще всего приводит к появлению у них трудностей с самодисциплиной и принятием независимых автономных решений. Младший ребенок всегда пытается быть любимчиком для родителей, что естественно у других братьев и сестер вызывает ревностное чувство. Родители одобряют опеку и уход за младшим ребенком с пониманием того, что происходит забота старшего над младшим, а на самом деле старшие дети помогают младшему по социально-бытовому обслуживанию, чтобы обезвредить младшего как потенциального конкурента, хотя младший умеет все это делать.

Младшие дети всегда уникальны по коммуникативным способностям и умениям, так как им всегда приходится общаться со старшими.

Семья является для ребенка первым общественным институтом и старший ребенок в семье проживает его непосредственно только со взрослыми, средний ребенок проживает его со старшим ребенком и с родителями, а младший проходит его со всеми перечисленными участниками общения, что естественно способствует богатому и разнообразному коммуникативному взаимодействию. При этом жизненная сфера младшего ребенка тяжелее, так как старший и средний ребенок не всегда одобительно принимает его решения, а родители младшего всегда поощряют, что вызывает борьбу между детьми [9, С. 143].

Особое положение в семье занимает средний ребенок, который ищет свою нишу. Получив свою долю родительского внимания, средний ребенок, занимается поиском новой, социальной позиции на себя. И опыт показывает, что роль среднего ребенка является наоборот более привилегированнее, поскольку его не тяготит излишнее родительское давление (то есть на него не давят ни высокие родительские ожидания, как на старшего, не переизбыток внимания со стороны родителей, как у младшего), то есть среднему ребенку легче всего устанавливать собственные принципы жизни и поведения и им также легче наслаждаться окружающей обстановкой, успешно балансирует между мирами младшего и старшего ребенка. Развитие коммуникационных и социальных навыков у средних детей, протекают по принципу избирательности на основе опыта старших и младших детей в семье. Опыт показывает, что средний ребенок успешно развивает в себе навыки дипломата в процессе взросления [1].

Также средний ребенок является балансом отношений между старшим и младшим ребенком. Своим присутствием в семье средний ребенок обычно создает определённый противовес жёсткому конкурированию старшего младшего ребенка за внимание и заботу родителей. И дело в том, что с появлением ребенка, старший испытывает деструкции, связанные с перераспределением ролей. При этом гендерные исследования показывают, что девочки легче воспринимают рождения младшего ребенка чем мальчики, поскольку активно включаются в процесс воспитания. Именно мальчику бывает труднее всего смириться с рождением ребенка, особенно если эта девочка и она обгоняет его в плане успехов учебной деятельности. Смирение с посредственным положением, заставляет старшего ребенка переосмысливать паттерны поведения, он начинает себя плохо вести и часто забрасывает учёбу особенно труднее и эти чувства переживает младший ребенок, который начинает осознавать, что своим успехом причиняет боль старшему. И нередко, такие ситуации могут приводить к разрыву между детьми. Со стороны младшего ребенка данной ситуации проявляется активная попытка заглянуть свою вину перед старшим ребенком.

По данным исследования французского антрополога, Ф. Гальтона, порядок рождения детей в семье оказывает значительное влияние на психику детей в процессе формирования у них самооценки. Согласно его мнению, индивидуально-личностные характеристики единственного ребенка в семье, старшего и младшего ребенка, принципиально отличаются друг от друга, хоть и имеют между собой множество идентичных характеристик в сфере регулирования социальных отношений с ровесниками. Также, для старших детей характерна высокая тревожность, обусловленная более сложными требованиями и ожиданиями со стороны родителей, в то время, когда для младшего ребенка, в зависимости от количества у него сиблингов, тревожность экспоненциально уменьшается.

Получается, что очередность рождения, как значимый фактор в процессе социализации, влияет на конечный образ личности индивида, наряду с социальным окружением и качеством воспитания. Данный фактор определяет, какие конкретно черты характера ребенка будут более выраженными чем остальные, прогнозировать изменения в поведении и разрабатывать на их основе, адекватные программы коррекции поведения ребенка. Тем не менее, очередность рождения не имеет исключительную монополию на процесс формирования личности ребенка, поскольку многое определяется и социально-экономическим положением семьи, ролевым контрастом между родителями, а также экзогенным влиянием. Данные, сформулированные на предмет очередности в рождении детей стоит принимать в расчет только в состав комплексных программ и интервенций специалистов, предполагающие позитивное вмешательство [8].

Важно понимать что в казказской семье имеется своеобразная психологическая, социальная и профессиональная сфера у старших, младших и единственных детей в семье.

Родители, которые имеют первенца проявляют повышенную заботу к физическому, психическому здоровью ребенка, а также активно выстраивают перспективы развития первенца по сравнению с детьми родившимися позднее, то есть родители становятся более опытными. Родители предъявляют к первенцам высокие требования на будущее, если данный ребенок имеет потенциал развития, то это способствует достижению профессиональных и социальных достижений. Первенцам свойственна самостоятельность, целеустремленность и упорство к достижению успеха, но если дети не обладают соответствующими личностными особенностями, то такой подход родителей вызывает у первенца заниженную самооценку и комплекс неполноценности.

Первенцы в семье независимо от гендерного признака при наличии младших детей в высокой степени имеют потребность в одобрении и поощрении, чем младшие и единственные дети.

В связи с чем самооценка у первенцев значительно низкая по сравнению с последующими за ним детьми в семье. Возможно, что многие первенцы ощущают, что не соответствуют построенному идеалу родителей. Все эти моменты психологической направленности могут вызывать у первенцев тревожное состояние. Данные обстоятельства утверждают научные взгляды о том, что среди детей дошкольного периода встречается больше с высоким уровнем тревожности первенцев в семье, чем более поздние дети [6].

Итак, можно обобщить, что на развитие личностно-индивидуальных особенностей активно отражается не только место ребенка среди других детей, а еще активнее стиль отношения родителей к своим детям. С появлением на свет каждого ребенка родительское отношение имеет место меняться в понимании воспитания, заботы, внимания имея в разные годы различный жизненный опыт.

К примеру, когда родители планируют будущее детей, беспокойство за карьерный и личностный рост для первенца бывает значительно выше в сравнении с остальными детьми. Причем отличается как конечные цели, которые родители

ставят перед старшими детьми, так и требования к процессуальным моментам в рамках осуществления данных целей. В ситуации, когда ребенок наделен необходимым уровнем индивидуально-личностных способностей, такое отношение служит лишь стимулом к высоким результатам в жизни и в профессиональной сфере. Однако, когда возможности ребенка также переоценены родителями, воздействие в такой форме обуславливает у них развитие чувств собственной неполноценности, за счет чего снижается самооценка ребенка. Снижение самооценки, соответственно, чревато социальной дезадаптацией и изоляцией от окружающих.

Дети первенцы, которые имеют младших сиблингов, в первую очередь нуждаются в одобрительной реакции со стороны родителей, в сравнении с остальными детьми. Следуя такой логике, и с пониманием завышенных ожиданий родителей, очевидно, что для старших детей в большей степени характерна низкая самооценка, что также соответствует данным множества статистических исследований. В большинстве своем на них давят идеалы, которые в отношении них сформировали. Гипотезу о большей подверженности старших детей психическим расстройствам на основе расхождения их представлений о себе, подтверждают данные о том, что в дошкольном возрасте такие дети в меньшей степени вовлечены в игровую деятельность в сравнении с остальными детьми [5].

Итак, самыми важными факторами в формировании самооценки ребенка, наряду с очередностью его рождения выступает стиль отношения родителей к своим детям. Материальное положение и опыт родителей выступают лишь исходными данными, которые необходимо умножить на очередность рождения каждого последующего ребенка, чтобы установить корреляцию в стилях и характере осуществляемых педагогических мер родителями.

Соперничество между сиблингами разных полов, согласно данным исследований значительно, чем у представителей одного пола. Особенно это касается первого ребенка. Также исследования показывают, что нередко соперничество может рассматриваться как зеркальное отражение негативных аспектов воспитательного процесса родителей, когда они руководствуются не совсем идентичными дисциплинарными принципами в отношении детей разной очередности рождения. Причем данное соперничество лишь усиливается, когда один или оба родителя выделяют и поощряют в одном ребенке личностные качества, которые отсутствуют у других детей. Кроме того, когда родители меняют свое отношение к ребенку, и на этой основе он фиктивно ощущает утрату своих позиций, которые заработаны индивидуальными возможностями, чувство соперничества лишь усиливается у ребенка, побуждая его к восстановлению «утраченных» личностных особенностей [7].

В тех ситуациях, когда первенцы проявляют инициативу занять главенствующую роль в отношении сиблингов, выявляется, что его контролирующее воздействие на братьев и сестер значительно превышает воздействие со стороны родителей, что также обуславливает низкий уровень соперничества между ними.

**Выводы.** Таким образом, мы видим, что каждая модель поведения людей, отличающихся порядком рождения в семье, имеет свойство изменяться под влиянием различных факторов (состава семьи, экономического положения, различия в возрасте сиблингов и т.д.). Проведенные исследования, связанные в отношении сиблингов во взрослом периоде и в старости очень низки. Закономерно, что братско-сестринские отношения имеют свойство во взрослом возрасте ослабляться, но также им присуще становится сильнее в кризисные периоды в семье или когда родитель становится объектом общего внимания и проявления заботы.

#### **Литература:**

1. Богданова, М.В. Влияние роли отца на воспитание ребенка в национальной семье / М.В. Богданова, А.С. Языков // Кавказский диалог. Материалы XII Международной научно-практической конференции. – Невинномысск, 2021. – С. 88-91
2. Бостанова, М.А. Традиционные основы воспитания в северокавказской семье / М.А. Бостанова, О.В. Леонова // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. – 2015. – № 1 (1). – С. 70-74
3. Джантуева, Ф.Р. Этническая идентичность карачаевцев и балкарцев: общее и особенное / Ф.Р. Джантуева // Вестник Томского государственного университета. История. – 2011. – № 3 (15). – С. 167-171
4. Ерохина, Ю.А. Специфика гражданского образования в полиэтничном регионе / Ю.А. Ерохина, Н.А. Черникова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 94-100
5. Койчуева, А.С. Формирование духовно-нравственных качеств личности на основе этнокультурных традиций народов Северного Кавказа / А.С. Койчуева, А.М. Аджиева. – Москва, 2018.
6. Кулухова, Э.А. Билингвизм и билингвальное обучение / Э.А. Кулухова // Язык и литература в образовательном и культурном пространстве юга России и Кавказа. Материалы Второй международной научно-практической конференции. Чеченский государственный педагогический университет. – 2019. – С. 502-505
7. Макаренко, М.Ю. Брачно-семейное поведение славянского населения юга России в первой трети XX в. / М.Ю. Макаренко // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2008. – № 4 (146). – С. 71-73
8. Мусаева, М.К. Традиционные обычаи и обряды народов Северного Кавказа и Дагестана, связанные с бесплодием / М.К. Мусаева, З.И. Хасбулатова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2011. – № 2. – С. 45-54
9. Сидоренко, Е.А. Особенности народной педагогики на Северном Кавказе / Е.А. Сидоренко, Е.Р. Литвинова // Кавказский диалог. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». – Невинномысск, 2020. – С. 212-215
10. Харисова, Л.А. Развитие этнорегионального образования: история и современность / Л.А. Харисова, Ф.Ф. Харисов. – Казань, 2011.
11. Яхьяева, З.И. Традиционные особенности вскамливания новорожденного ребенка у народов Северного Кавказа / З.И. Яхьяева, Х.М. Батаев // Сборник научных тезисов и статей "Здоровье и образование в XXI веке". – 2007. – Т. 9. – № 4. – С. 421.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Никитина Александра Александровна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
 магистрант Разумова Виктория Владимировна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ СВО У ВОЦЕРКОВЛЁННЫХ ЖЕНЩИН

*Аннотация.* Статья посвящена комплексному исследованию выраженности эмоциональных переживаний у православных женщин из-за ситуации локального военного конфликта. Даются определения понятий: «специальная военная операция», «локальный военный конфликт», «переживание», «воцерковление». В статье приводятся результаты эмпирического исследования. Обозначены показатели уровня стресса, тревожности, самочувствия, активности, настроения, а также выраженности депрессивных симптомов. Также, авторы дают сравнение результатов группы воцерковлённых и невоцерковлённых женщин. Определено отсутствие различий выраженности эмоциональных переживаний между группами. Особое внимание уделяется третьему этапу исследования. Представляется программа «Профилактика стресса, тревожности и депрессии в период СВО», эффективность которой была доказана. Авторы программы приходят к выводу, что программа профилактики является эффективной. Однако, изучаемая проблема требует дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* локальный военный конфликт, переживание, специальная военная операция, воцерковленность.

*Annotation.* The article is devoted to a comprehensive study of the severity of emotional experiences in Orthodox women due to the situation of a local military conflict. Definitions of the concepts are given: "special military operation", "local military conflict", "experience", "churching". The article presents the results of an empirical study. Indicators of the level of stress, anxiety, well-being, activity, mood, as well as the severity of depressive symptoms are indicated. Also, the authors compare the results of a group of churching and non-churching women. The absence of differences in the severity of emotional experiences between groups was determined. Particular attention is paid to the third stage of the study. The program "Prevention of Stress, Anxiety and Depression in the Period of SVR" is introduced, the effectiveness of which has been proven. The authors of the program conclude that the prevention program is effective. However, the problem under study requires further research.

*Key words:* local military conflict, experience, special military operation, churchness.

**Введение.** Ситуация военного конфликта находится в фокусе внимания современной психологической науки. Подобные ситуации оказывают отрицательное воздействие на структуру личности человека. В результате военного конфликта, происходит искажение реальных событий, люди, находясь в опасности не могут реально оценивать и анализировать происходящее. И. Андреева указывает: «...попадающие в ситуацию военного конфликта, подвергаются массивному внешнему воздействию, что приводит к изменению психоэмоционального состояния каждого находящегося в этой ситуации человека» [1, С. 33]. Локальный военный конфликт от других вооруженных действий отличает следующее [8]: вовлеченность – государственные структура и общество по-разному задействованы в конфликт; соблюдаются определенные условия по масштабу, длительности и остроте; при всей своей локальности выступает средством достижения геополитических интересов его участников.

Поэтому, локальному военному конфликту можно дать следующее определение: «Любое противостояние или столкновение с применением военной силы внутри страны или между двумя соседними государствами, который охватывает небольшое количество участников и имеет ограниченные и военно-политические цели» [5, С. 172].

В настоящее время актуальным и обсуждаемым событием является локальный военный конфликт на территории Донбасса и Луганска, который начался в 2014 году. В связи с этим, в сентябре 2022 года в России прошла частичная мобилизация. Некоторым мужчинам приходили повестки, другие уходили на Украину добровольцами. Ситуация мобилизации оказалась кризисной не только для мужского, но и для женского населения. Мужья, сыновья, родственники, друзья, знакомые уходили в чужую страну. Неизвестность, страх за жизнь родного и близкого человека, вызывали негативные эмоциональные переживания у представительниц женского пола. Ситуация казалась настолько неразрешимой и пугающей, что часть православных женщин стала обращаться за помощью к Богу с молитвой о сохранении жизни близких и знакомых мужчин. В Церкви священники ввели дополнительные молебны как за Россию, так и за мужчин, находящихся в зоне военных действий. О взаимосвязи молитвы и кризисной ситуации писал Ф.Е. Василюк: «Критическая ситуация и даёт начало процессу переживания. Но в ней же создаются условия, подвигающие к молитве, человеку больше нечего ждать от мира, нельзя надеяться ни на других, ни на собственные силы, ни на что здешнее невозможно опереться, и в этот момент, «когда поступает отчаянье», глаза его сами поднимаются к небу: «Господи, помоги!» [3, С. 33]. Психолог писал, что молитва способна регулировать состояние человека: «Молитва как бы перенимает на время у переживания его предмет, вносит в него свои преобразования, чтобы затем вновь вернуть его переживанию» [3, С. 43].

Проведя анализ научной литературы о переживании локального военного конфликта православными женщинами, мы выявили недостаточную разработанность данной проблемы, поэтому целью нашего исследования послужило эмпирическое изучение особенностей переживаний локального военного конфликта воцерковлёнными женщинами, а также разработка программы профилактики по снижению эмоциональных проявлений в результате локального военного конфликта.

**Изложение основного материала статьи.** На первом этапе исследования мы провели теоретическое изучение проблемы переживания кризисной ситуации, рассмотрев основные понятия, обозначали психологические особенности переживания локального военного конфликта, а также рассмотрели критерии воцерковлённости и их влияние на структуру переживания. В последние годы современные психологи опираются на представление о переживании Ф.В. Василюка, который обозначили его следующим образом: «... особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни» [4, С. 10].

Переживание, как указывал учёный, является реакцией на ситуацию кризиса, который происходит в жизни каждого человека. Кризисная ситуация – это непредвиденная ситуация, которая не является характерной для ежедневной жизни человека [2]. Кризисные ситуации могут быть вызваны техногенными катастрофами, военными конфликтами, терроризмом, насилием и другими подобными происшествиями. Переживание человеком кризисной ситуации вызывает разные эмоциональные проявления: позитивные (радость, восхищение, восторг и др.) и негативные (стресс, беспокойство, паника, тревожность, депрессия и др.).

Негативные эмоциональные проявления сопровождали также всех участников специальной военной операции (СВО), которая была объявлена в феврале 2022 года. СВО отличается от локального военного конфликта. Министерство обороны России обозначает СВО следующим образом: «Совокупность согласованных по целям, задачам, месту и времени специальных действий войск (сил), проводимых по единому замыслу и плану для достижения определенных целей» [7, С. 14]. Как и в локальном военном конфликте, можно выделить три группы участников СВО: военные, мирное население и наблюдатели. Нас интересовала категория последних, так как к ней относится группа воцерковлённых женщин.

Социолог В. Ф. Чеснокова даёт следующее определение воцерковлённости: ««...это освоение церковного образа жизни, церковного способа мышления, церковных точек зрения, существующих на данный момент...Выбранное нами явление воцерковлённости человека, то есть, обжитости в Церкви, – знание её устава, обрядов, обычаев – повседневного её бытия, ощущения себя в этой сфере свои, – позволяет прощупать приверженность человека к данной религии через его образ жизни» [9, С. 8]. Похожее определение мы встречаем у педагога Л.В. Загрековой: «Настоящее православное воспитание может быть только при воцерковлении, при глубоко входящем в литургическую жизнь. Вне Церкви, вне Евхаристии непостижима полнота Божественной благодати» [6, С. 110]. Патриарх Кирилл (Гундяев) не описывает явление воцерковлённости, но пишет о важности верного толкования жизни человека с Богом: «...для того, чтобы человек осознал необходимость общения с Богом, ему нужно говорить об этом в таких категориях, которые являются для него понятными, привычными и убедительными» [10, С. 3]. На основе анализа научной и просветительской литературы, мы обозначили критерии воцерковлённости: посещение воскресной литургии, участие в таинствах Исповеди и Причастия, соблюдение молитвенного правила и постов. Сделанные соответствующие нами выводы помогли перейти к следующему этапу исследования.

На втором этапе мы провели эмпирическое исследование эмоциональных проявлений православных женщин, предположив следующие гипотезы:

1. Выраженность эмоциональных переживаний из-за ситуации локального военного конфликта не зависит от воцерковлённости женщин.

2. Специально разработанная программа профилактики будет способствовать снижению уровня тревожности, стресса и депрессии у воцерковлённых женщин.

Для подтверждения гипотезы нами был выбран следующий диагностический инструментарий: авторская анкета «Отношение православных женщин к локальному военному конфликту», «Шкала религиозной ориентации личности» (Г. Олпорт, Д. Росс), «Шкала психологического стресса, PSM-25» (в адаптации Н.Е. Водопьяновой), «Шкала самооценки тревожности Спилберга-Ханина, STAI», «Шкала депрессии Бека» (в адаптации Н.В. Тарабриной), «Опросник САН» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьев, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников). В исследовании приняли участие 41 православная женщина.

Согласно данным полученных на этапе эмпирического исследования выявлены следующие результаты:

– По анкете «Отношение женщин к локальному военному конфликту»: анализирую данные таблицы 1, в зоне СВО у 57% женщин находится близкий человек (муж, сын, родной брат), у 43% родственник или друг.

Таблица 1

**«Кто-то из Ваших близких, родственников или друзей принимает участие в локальном военном конфликте?»**

Принимает участие в СВО	Муж	Сын	Муж, сын	Брат	Родственник	Друг
Количество человек	6	4	2	11	6	12
Проценты	15%	10%	5%	27%	14%	29%

– Переживание из-за ситуации локального военного конфликта испытывали 98% испытуемых, 2% затрудняются ответить на данный вопрос; за последний месяц большинство женщин испытывали беспокойство (89%), страх (54%), грусть (42%); с переживаниями женщины данного исследования стараются справиться с помощью молитвы (73%), поддержки близких людей (66%), заботы о других (46%) и работы (37%). Анкета помогла нам понять, что у каждой женщины есть кто-то важный для неё в зоне СВО, испытуемые переживают ситуацию локального военного конфликта, а также пытаются доступными для них способами справиться с переживаниями.

– В группе православных женщин мы провели исследования по 5 методикам. По опроснику «Шкала религиозной ориентации» (Г. Олпорт, Д. Росс) выявлен внешний тип религиозности у 51% женщин, внутренняя религиозность наблюдается у 49% респонденток. Мы можем отметить, что в группе преобладают женщины, для которых религия – средство достижения собственных целей.

– По методике «Шкала психологического стресса, PSM25» преобладают испытуемые с низким уровнем стресса – 51%, средний уровень у 42% человек, высокий уровень стресса наблюдается у 7% человек из группы.

– Проанализировав результаты методики «Самооценка уровня тревожности «Спилберга-Ханина», мы выявили: по шкале самооценки «ситуативной тревожности» высокий уровень наблюдается у 59%, умеренный уровень тревожности – у 39%, у 2% респонденток определён низкий уровень тревожности. По шкале «личностной тревожности» высокий уровень тревожности наблюдается у 66%, умеренный уровень – у 34% женщин. Поэтому, мы можем отметить, что для выборки характерны высокие показатели ситуативной и личностной тревожности.

– Методика «Шкала депрессии Бека» показала, что отсутствие депрессивных симптомов выявлено у 32%, лёгкая депрессия характерна 29% женщин, умеренная депрессия – 15%, выраженная депрессия – 17%, тяжёлая депрессия выявлена у 7% испытуемых. Поэтому, мы можем отметить, что депрессивное состояние характерно для 24% женщин всей группы (выраженная и тяжёлая депрессия).

– По опроснику «САН» можно сделать вывод, что благополучное состояние по шкале «самочувствие» характерно для 73%, неблагоприятное для 27%, аналогичные данные получены для шкалы «активность». По шкале «настроение», благополучное состояние наблюдается у 78%, неблагоприятное – у 22% женщин.

– С помощью вопросов авторской анкеты, частоты посещаемости Церкви и специфики ответов женщин, мы разделили их на группу воцерковлённых (18 человек) и невоцерковлённых (23 человека), сравнив их результаты с помощью t-критерия Стьюдента. По методике «Шкала религиозной ориентации мы определили, что в группе воцерковлённых православных женщин преобладают испытуемые с внутренним типом религиозной ориентации ( $p \leq 0,01$ ), а в группе невоцерковлённых с



внешним типом ( $p \leq 0,01$ ). Поэтому, можно сделать вывод, что распределение женщин действительно является верным, так как в группе воцерковлённых преобладают испытуемые для которых важна жизнь с Богом, а не получение признания и собственной выгоды.

– Мы выяснили, что нет статистически значимых различий между двумя группами по методикам: «Шкала психологического стресса, PSM25», «Самооценка тревожности Спилберга-Ханина», «Шкала депрессии Бека», «Самочувствие, активность, настроение».

Таким образом, проведённое нами исследование помогло определить, что воцерковлённость православной женщины не влияет на переживание локального военного конфликта в связи со специальной военной операцией. Однако, мы выявили респонденток с высокими показателями стресса, тревожности и депрессии. Поэтому, следующим шагом, который мы проделали на третьем этапе работы, это разработка и реализация программы профилактики указанных эмоциональных проявлений.

В тренинговой программе «Профилактика стресса, тревожности и депрессии в период СВО» приняли участие 10 воцерковлённых женщин, которые вошли в экспериментальную группу и 10 невоцерковлённых женщин, составивших контрольную группу. Целью программы мы определили снижение высоких показателей стресса, тревожности и депрессии. Задачи: – развитие у женщин навыков саморегуляции стресса и тревожности; – профилактика депрессивных состояний; – повышение настроения у женщин. Количество занятий: 16 академических часов, 8 занятий, 1 раз в неделю. Продолжительность – 90 минут. Программа профилактики включает следующие блоки:

1. Профилактика стресса – в блоке представлены рекомендации по профилактике стресса в период СВО, рассматриваются ресурсы личности, как средство преодоления стресса. Занятия содержат упражнения, которые помогут снизить уровень стресса.

2. Снижение тревожности – блок состоит из практических упражнений, которые направлены на снижение тревожности, снятие напряжения и расслабление. Также, в него включена мини-лекция «Тревожность в период проведения СВО и способы самопомощи».

3. Профилактика депрессии – в блок входит упражнение, которое помогает найти положительные стороны в СВО, улучшить самочувствие, из мини-лекции «Профилактика депрессивных состояний у воцерковлённых женщин» участницы узнают, как предотвратить развитие депрессивных состояний с психологической и религиозной точек зрения.

4. Позитивное настроение – небольшой блок упражнений для поддержания позитивного настроения.

Для проведения контрольного диагностического исследования использовался вышеуказанный инструментарий. Данные сравнительного анализа, который был проведён с помощью t-критерия Стьюдента, представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп после формирующей программы

Методика	Средний балл ЭГ	Средний балл КГ	$t_{\text{мп}}$	Значимость различий	Уровень значимости
Шкала психологического стресса	97	119	3,8**	Значимы	$p \leq 0,01$
Шкала самооценки тревожности (ситуативная)	41	54	3,4**	Значимы	$p \leq 0,01$
Шкала самооценки тревожности (личностная)	41	53	4,1**	Значимы	$p \leq 0,01$
Шкала депрессии Бека	10	18	2,4**	Значимы	$p \leq 0,01$
Самочувствие	4,3	4	1	Незначимы	-
Активность	4,4	4,1	1,2	Незначимы	-
Настроение	5,7	4,3	3,9**	Значимы	$p \leq 0,01$

Примечание:

\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ ;

\*\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$  (по критерию Стьюдента).

Результаты проведенного исследования позволили нам сформулировать следующие выводы:

– Шкала психологического стресса. Проведенная программа профилактики способна изменять динамику показателей уровня стресса. По результатам экспериментальной группы (ЭГ) – достоверно при  $p \leq 0,05$ . В экспериментальной группе произошло улучшение показателей, до тренинга средний балл составлял 120,5 баллов, после тренинга – 97 баллов. В контрольной группе (КГ) данные практически не изменились – средний балл до тренинга 121, после – 119. При сравнении показателей ЭГ и КГ также обнаружены достоверно значимые различия ( $p \leq 0,01$ ).

– Шкала тревожности Спилберга-Ханина. Изменение показателей достоверно – по шкале ситуативной тревожности при  $p \leq 0,01$ , по шкале личностной тревожности при  $p \leq 0,01$ . Произошли улучшения по шкале ситуативной тревожности в ЭГ средний балл составлял – до тренинга 56, после – 41; по шкале личностной тревожности – до тренинга 54, после – 41. В контрольной группе – по шкале ситуативной тревожности до тренинга 52 балла, после – 54, а по шкале личностной тревожности – до тренинга – 54, после 53. То есть, в КГ нет значимых различий. При сравнении показателей ЭГ и КГ обнаружены достоверно значимые различия по обоим шкалам методики ( $p \leq 0,01$ ).

– Программа занятий повлияла на показатели методики «Шкала депрессии Бека». По результатам экспериментальной группы – достоверно при  $p \leq 0,01$ . В ЭГ наблюдаются значительные улучшения. До проведения программы средний балл составлял 18, после – 10 баллов. В КГ нет статистически значимых различий – до программы 19 баллов, после – 18. При сравнении показателей ЭГ и КГ обнаружены достоверно значимые различия ( $p \leq 0,01$ ).

– Профилактическая программа также позволила выявить улучшения по методике «САН». По результатам экспериментальной группы – достоверно при  $p \leq 0,01$  по шкалам «самочувствие» и «настроение», при  $p \leq 0,05$  по шкале «активность». В ЭГ: шкала «самочувствие» до тренинга средний балл составил 3,4, после – 4,2; шкала «активность» – до тренинга 3,5, после – 4,4; шкала «настроение» – до программы 4,4, после – 5,6. В КГ нет статистически значимых изменений: по шкале «самочувствие» до тренинга средний балл составил 4,3, после – 4; шкала «активность» – до тренинга 4,1, после – 4,1; шкала «настроение» – до программы 4,4, после – 4,3. При сравнении показателей ЭГ и КГ обнаружены достоверно значимые различия только по шкале «настроение» ( $p \leq 0,01$ ).

**Выводы.** Таким образом, наше предположение о том, что выраженность эмоциональных переживаний из-за ситуации локального военного конфликта не зависит от воцерковлённости женщин подтвердилось. Возможно, такие результаты были получены из-за небольшого количества испытуемых, которые согласились поучаствовать в исследовании. Также, мы можем предположить, что критерии воцерковлённости не являются единственными показателями истинной жизни женщины с Богом и наличие кризисной ситуации помогло это увидеть.

Предположение о том, что разработанная тренинговая программа «Профилактика стресса, тревожности и депрессии в период СВО» способствуют снижению показателей данных эмоциональных проявлений, также подтвердилось. Возможно, снижение показателей в группе воцерковлённых женщин также связано с ежедневной молитвой за мужчин, а также поддержкой друг друга в процессе занятий.

В заключение стоит отметить, что проблема переживаний локального военного конфликта воцерковлёнными женщинами является малоизученной и требует большего количества выборки, что может быть перспективой при дальнейшем её изучении.

#### **Литература:**

1. Андреева, И.А. Психологическая составляющая самосознания личности в экстремальных условиях: специфика влияния вооруженного конфликта на Донбассе / И.А. Андреева // Развитие личности. – 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sostavlyayuschaya-samosoznaniya-lichnosti-v-ekstremalnyh-usloviyah-spetsifikavliyaniya-vooruzhennogo-konflikta>
2. Бельшева, А.Н. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций женщин, личностных ресурсов и стратегий преодоления кризиса / А.Н. Бельшева, Е.Н. Пономарева // Нижегородский психологический альманах. – 2022. – № 1; URL: [psykaf417.esrae.ru/35-365](https://psykaf417.esrae.ru/35-365) (дата обращения: 01.05.2023)
3. Василюк, Ф.Е. Переживание и молитва. – 2-е изд., испр. и доп. / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2021. – 244 с.
4. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
5. Гафнер, В.В. Опасности социального характера и защита от них: учебное пособие / В.В. Гафнер, С.В. Петров, Л.И. Забара; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2010. – 264 с.
6. Загрекова, Л.В. Православная педагогика. Ч. 1: Общие основы педагогики. Теория и методика воспитания: учеб. Пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / Л.В. Загрекова. – 2-е изд. – Н. Новгород: НГПУ, 2019. – 306 с.
7. Макоева, Е.Р. Сущность категорий «война» и «специальная военная операция» / Е.Р. Макоева, А.Х. Курашинова // Право и управление. – 2022. – №9. – С. 13-17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-kategoriy-voyna-i-spetsialnaya-voennaya-operatsiya> (дата обращения: 10.05.2023)
8. Терехова, Т.А. Влияние боевого стресса на состояние психического здоровья участников военных действий / Т.А. Терехова, Н.С. Фонталова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-boevogo-stressa-na-sostoyanie-psihicheskogo-zdorovya-uchastnikov-voennyh-deystviy> (Дата обращения: 01.05.2023)
9. Чеснокова, В.Ф. Тесным путём: Процесс воцерковления населения России в конце XX века / В.Ф. Чеснокова. – М.: Академический проект, 2005. – 304 с.
10. Шапошников, Л.Е. Перспективы взаимодействия православного богословия и русской философии / Л.Е. Шапошников // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – С. 42. – EDN WHNBLL. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26471311> (дата обращения: 01.05.2023)

## **Психология**

### **УДК 159.9:37.01**

**кандидат психологических наук, доцент Пайгунова Юлия Викторовна**

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

**магистрант Нигматуллин Камиль Рамильевич**

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

**кандидат социологических наук, доцент Чистяков Вячеслав Айдарович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный агроинженерный университет (г. Нижний Новгород)

### **ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

*Аннотация.* Целью исследования является раскрытие потенциала инновационных программ физкультурно-оздоровительной направленности, с акцентом на этнорегиональной специфике. Исследование потребовало применения комплексного метода – этнографического, психолого-педагогического, исторического анализа, что позволило изучить предмет в диалектическом ракурсе. В основе статьи методология применения этнорегионального подхода к физическому воспитанию. Авторы исходят из понимания необходимости использования данного подхода в единстве культурного и образовательного пространства региона. Обосновывается необходимость применения этнорегионального подхода к физическому воспитанию обучающихся в национальных образовательных учреждениях. В статье рассматривается потенциал интеграции традиций национального этнокультурного фестиваля в систему регионального развития массовой физкультурно-оздоровительной практики. Материалом для раскрытия потенциала этнокультурных традиций в системе этнорегионального физического воспитания послужили традиции национального татарского фестиваля Сабантуй и его физкультурно-спортивная составляющая. Предлагаемый к разработке комплекс ГТО с этнорегиональным компонентом, основанным на традиционных физкультурно-соревновательных практиках тюркского национального праздника Сабантуй, может рассматриваться как один из вариантов перспективных полезных и интересных форм массовой работы с населением. Национальные традиции, интерпретированные в современных формах, способствуют возрождению чувства национального единства, одновременно помогая индивиду испытать свои физические возможности. Теоретико-методологические положения статьи могут послужить основой для исследовательских разработок по проблемам этнической педагогики и психологии, развитию инновационных программ физкультурно-оздоровительной работы с населением с учетом этнорегионального подхода к физическому воспитанию.

*Ключевые слова:* этническая психология, физическое воспитание, этнорегиональный подход, национальный фестиваль, национальные традиции и культура.

*Annotation.* The purpose of the study is to reveal the potential of innovative programs of physical culture and wellness orientation, with an emphasis on ethnoregional specifics. The study required the use of a complex method – ethnographic, psychological, pedagogical, historical analysis, which allowed us to study the subject from a dialectical perspective. The article is based on the methodology of applying an ethno-regional approach to physical education. The authors proceed from the understanding of the need to use this approach in the unity of the cultural and educational space of the region. The necessity of applying an ethnoregional approach to physical education of students in national educational institutions is substantiated. The article examines the potential of integrating the traditions of the national ethno-cultural festival into the system of regional development of mass physical culture and wellness practice. The traditions of the national Tatar Sabantuy festival and its physical culture and sports component served as a material for revealing the potential of ethno-cultural traditions in the system of ethno-regional physical education. The proposed complex with an ethnoregional component based on traditional sports and competitive practices of the Turkic national holiday Sabantuy can be considered as one of the options for promising useful and interesting forms of mass work with the population. National traditions interpreted in modern forms contribute to the revival of a sense of national unity, while at the same time helping the individual to test his physical capabilities. The theoretical and methodological provisions of the article can serve as a basis for research on the problems of ethnic pedagogy of psychology, the development of innovative programs of physical culture and wellness work with the population, taking into account the ethno-regional approach to physical education.

*Key words:* ethnic psychology, physical education, ethno-regional approach, national festival, national traditions and culture.

**Введение.** Внимание к этнической и региональной идентичности в современности проходит красной строкой через все общественные институты. Физическое воспитание обязано учитывать конфессиональную и культурную идентичность воспитуемых, их национальную самобытность, этнические традиции и обычаи региона проживания. Наибольшую значимость эта проблема имеет для населения национальных республик РФ [1]. Теоретический анализ проблемы показывает уместность и значимость этнорегионального подхода в расширении возможностей гуманитарного и естественно-научного образования [8, С. 662-671; 9, С. 834-846]. При этом достаточно мало используются возможности данного подхода в сфере физического воспитания, что актуализирует проблему обоснования педагогических принципов современного физического воспитания через призму базовых ценностей традиционной культуры. Этнорегиональный подход обуславливает интеграцию истории, культуры, психологии, педагогики всех проживающих в регионе этносов в образовании. Соответствует данному подходу практическое внедрение фольклористики, знание обрядов, традиций, обычаев и других элементов национальной культуры в учебный план и образовательных учреждений физкультурно-спортивной направленности.

Исследование потребовало применения комплексного метода – этнографического, педагогического, психологического, антропологического, исторического анализа, что позволяет изучать особенности предмета в диалектическом ракурсе.

**Изложение основного материала статьи.** Этнорегиональный подход в физическом воспитании, опирается на такие базовые принципы этнопедагогики как системность, толерантность, этнокультурность. Ключевой, в контексте данного исследования принцип «этнокультурности» взаимосвязан с развитием и преемственностью комплекса ориентированных на этническую культуру физических качеств и способностей, приобщением к ценностным основаниям традиционной физической культуры этноса, усвоением этноспецифичных навыков, умений, знаний. Понимание и принятие этнических ценностей через приобщение к традициям физической культуры народа, работает на формирование этнической идентичности в целом, что, по мнению исследователей, является и необходимой ступенью становления гражданской личности [3, С. 51-56]. С точки зрения С.В. Севодина, Е.С. Тагаева «физическая культура выступает как социокультурный слой практики, направленной на освоение природных сил личности опосредованный ее культурным отношением к своим физическим возможностям» [6, С. 93]. В настоящее время государство выражает глубокую озабоченность здоровьем населения и активно ищет инновационные проекты, которые могли бы с одной стороны вовлечь все большее количество людей в процесс массового занятия физической культурой, с другой – развить патриотические чувства и духовные движения через приобщение к традициям коренных народов страны. Исследователи отмечают возрождение интереса масс к национальным видам спорта, их трансмиссию в современную физическую культуру и отмечают необходимость креативного включения этнических спортивных традиций и сложившихся веками физкультурно-оздоровительных практик в систему физического воспитания жителей национальных регионов [4; 7].

С данных позиций интересны альтернативные программы физкультурно-оздоровительных комплексов, учитывающих этнорегиональную специфику физического воспитания. В качестве примера можно рассмотреть альтернативную программу физкультурно-оздоровительного комплекса ГТО, учитывающего этнорегиональную специфику физического воспитания в Татарстане, включенного в систему празднования Всероссийского мероприятия – праздника плуга тюркских народов – Сабантуй.

Основной задачей при создании программы является необходимость интеграции национальных традиций физического воспитания тюркских народов и современных требований к развитию физических качеств, двигательных навыков и умений населения. Говоря об этимологии аббревиатуры ГТО, необходимо учитывать, что комплекс был призван отразить и важнейшие аспекты готовности к трудовой деятельности. Трудовая деятельность, в отличие от обычно унифицированной в рамках государственной системы военно-оборонной деятельности, имеет существенную особенность – она несет в себе отражение условий жизнедеятельности конкретного народа, зависима от факторов его географического проживания, типа использования природных ресурсов и традиционных форм хозяйствования. Соответствует традиционным типам трудовой деятельности и потребность в определенных физических качествах, способностях и навыках определенного народа. Можно сказать, что у каждого народа существует сформировавшийся физкультурный статус, который неизбежно отражается в системе трудовой деятельности и определяет систему физического воспитания.

Материалом для раскрытия потенциала этнокультурных традиций в системе этнорегионального физического воспитания могут послужить традиции национальных фестивалей, сохраняющих в себе физкультурно-спортивную составляющую. Говоря о системе этнопедагогических способов и средств образования и воспитания, исследователи отмечают, что связь между данными элементами устанавливает культура проведения народных праздников, где все методы использовались в согласованной гармонии. Сабантуй один из самых популярных национальных фестивалей тюркских этносов, сочетающий в себе традиции массового празднования начала сезонных полевых работ и привлечения людей к физической культуре. Сабантуй, изначально основанный на архаичной языческой тюркской обрядности, сохранял свою этнокультурную значимость и в эпоху Волжской Булгарии и в период Казанского ханства (IX-XIII вв.) [5, С. 44]. Обращение к глубинному педагогическому потенциалу Сабантуя в физическом воспитании нового поколения предопределило использование возможностей данного фестиваля для современных форм физкультурно-оздоровительной работы с населением. В программу Сабантуя всегда входила обширная спортивно-состязательная программа. Проект ГТО, в

настоящий момент переживающий ренессанс, как система массовой физкультурно-оздоровительной работы с населением нашел свое место в программе национального праздника. Сабантуй сейчас выступает площадкой для сдачи нормативов ГТО для всех желающих. По аналогии, система этнорегиональной образовательной политики и практики физического воспитания может творчески впитать в себя традиции Сабантуя. Не секрет, что традиционные игры – конкурсы на Сабантуе – были четко ориентированы на соответствующий состязательной задаче уровень физической подготовки участников, включали возрастные предписания и ограничения. Для самых младших включались «технологии» игрового содержания, для взрослого трудоспособного населения выбирались такие состязания и задания, которые должны были продемонстрировать физические возможности при выполнении трудовых и бытовых обязанностей. Для избранных, национальных спортсменов – батыров, имеющих за плечами многолетнюю подготовку и упражнения, устраивались серьезные спортивные испытания.

В качестве примера приведем соотношение традиционных физических практик, используемых на празднике Сабантуй с развитием основных физических качеств участников, и ценностного аспекта трудового взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

**Ценностные аспекты трудового взаимодействия и развитие физических качеств в отдельных видах традиционных спортивных состязаний на Сабантуе**

№	Описание традиционного спортивного состязания	Физические качества	Ценностные аспекты трудового взаимодействия
1	Бег в мешках. Бег в зауженных мешках, когда участникам приходится фактически заменять бег на прыжки. По сигналу судьи, придерживая мешок руками, бегуны начинают скачками двигаться к финишу.	Быстрота, выносливость	Усложненный вариант бега, передвижение в условиях ограничения двигательной активности.
2	Бои мешками. Бой мешками, набитыми мягкими материалом (в народной традиции – набитые соломой, сеном, пером). Особенность состязания в том, что участники соревнуются, оседлав бревно, изображая собой «всадников». Такая состязательная практика пользуется популярностью у всех тюркских кочевых народов.	Ловкость, сила	Готовность к верховой езде, обузданию коня. Облегченный, сохраняющий традиции народного юмора вариант «джигитовки».
3	Поднятие гири. Поднятие гири – состязание для батыров, входит в триаду основных испытаний мужественности на Сабантуе – поднятие гири, подъем по бревну, участие в национальной борьбе.	Сила, выносливость	Способность к пиковым физическим нагрузкам.
4	Перетягивание каната. Перетягивание каната участниками в группах.	Сила	Совместная работа, взаимодействие, поддержка.

При разработке комплекса ГТО с этнорегиональным компонентом важным является анализ представленных традиционных физических практик с позиции их потенциала физического воспитания личности, включающего в себя качества, физкультурных умений и навыков. Важным аспектом, по нашему мнению, будет выступать разработка нормативов для соответствующих возрастных групп. Исследователи истории и специфики ГТО отмечают, что с 1972 года, комплекс существенно расширил свои возрастные границы и в современном состоянии имеет несколько привязанных к возрастным нормам ступеней для участников [2, С. 169-171]. Сделать практику доступной для разных возрастов и категорий населения – является важнейшим аспектом ее массовости. Задачей данных традиционных игровых физических практик было комплексное физическое воспитание человека, в совокупном развитии как основных физических качеств, так и ценностного отношения к физической культуре и ее значению в системе трудовой деятельности народа. Разработка самого комплекса ГТО с этнорегиональным компонентом является только первым шагом в развитии проекта. Дальнейшими шагами в развитии проекта является его институализация, связанная с анализом педагогических, политико-экономических условий его реализации и разработка соответствующих правовых норм внедрения данного комплекса в систему физического развития и оздоровления населения РФ.

**Выводы.** Предлагаемый к разработке комплекс ГТО с этнорегиональным компонентом, основанным на традиционных физкультурно-соревновательных практиках тюркского национального праздника Сабантуя, в настоящее время приобрел всероссийское значение, имеет уникальность, ведь в большинстве случаев, мероприятия этнических праздников рассматриваются, как развлекательная программа, а не программа для систематических тренировок. В условиях интеграции ГТО и Сабантуя, данный комплекс может рассматриваться как один из вариантов перспективных полезных и интересных форм массовой работы с населением. Традиции воплощенные в современные формы эффективно развивают командный дух, формируют личностную целеустремленность, способствуют распространению взаимовыручки, чувства национального единства, помогают испытать свои физические возможности.

**Литература:**

1. Аслаханов, С-А.М. Педагогические принципы трансформации этнологической физической культуры в современную практику физического воспитания / С-А.М. Аслаханов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – №7. – С. 22-26
2. Беляков, Д.С. Комплекс ГТО: история и современное состояние / Д.С. Беляков // Молодой ученый. – 2022. – № 23 (418). – С. 169-171. – URL: <https://moluch.ru/archive/418/92850/> (дата обращения: 10.12.2022)
3. Камаева, М.П. Исследование этнической и гражданской идентичности студентов вуза / М.П. Камаева // Международный научный журнал «Этническая культура». – 2022. – Т. 4. – С. 51-56
4. Кыласов, А.В. Традиционные игры и состязания вдоль Шелкового пути / А.В. Кыласов // Этноспорт и традиционные игры. – 2019. – № 1(1). – С. 1-11
5. Тагиров, Э.Р. Творение гишины. Человечество у порога Мира / Э.Р. Тагиров. – Казань: Логос-Пресс, 2021. – 232 с.
6. Севодин, С.В. Физическое воспитание как часть физической культуры / С.В. Севодин, Е.С. Тагаев // Вестник науки и образования, 2019. – № 13-1(67). – С. 93-95

7. Шабалина, Ю.В. Спорт как инструмент пропаганды в международных отношениях / Ю.В. Шабалина // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2022. – Вып. 11. – С. 108-116
8. Rahmawati, Yu. The Integration of Ethnopedagogy in Science Learning to Improve Student Engagement and Cultural Awareness / Yu. Rahmawati // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – №8. – P. 662-671
9. Toleubekova, R. The role of ethnopedagogy in shaping positive attitudes towards traditional values of kazakh people among master's students majoring in education in Kazakhstan / R. Toleubekova // Problems of Education in the 21st Century. – 2018. – Vol 76. – P. 834-846

Психология

УДК 159.9.072.43

кандидат психологических наук, доцент Цариценцева Оксана Петровна

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

магистрант Исаева Альбина Валерьевна

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

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖЕНСТВЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию представлений о женственности в юношеском возрасте. В начале статьи описывается актуальность заявленной проблемы, даются определения понятий, заложенные в основу эмпирического исследования. Основное внимание в статье уделяется описанию и обсуждению содержательных особенностей представлений о женственности в юношеском возрасте. Обосновываются и объясняются различия в представлениях о женственности среди юношей и девушек. Отмечается, что представления о женственности среди юношей более традиционны, в то время как представления девушек о женственности вариативны.

*Ключевые слова:* юноши, девушки, гендер, представления о женственности, женственность, феминность.

*Annotation.* The article is devoted to the study of ideas about femininity in adolescence. At the beginning of the article, the actuality of the declared problem is described, definitions of the concepts laid down in the basis of empirical research are given. The article focuses on describing and discussing the substantive features of ideas about femininity in adolescence. Differences in ideas about femininity among boys and girls are established and explained. It is noted that the ideas about femininity among young men are more traditional, while the ideas of girls about femininity are variable.

*Key words:* boys, girls, gender, ideas about femininity, femininity, femininity.

**Введение.** Актуальность исследования представлений о женственности в юношеском возрасте обусловлена рядом социально-культурных тенденций на современном этапе развития общества. Во-первых, мы являемся свидетелями трансформации представлений о женственности в условиях динамичного и изменчивого современного общества, что приводит к изменению и разрушению устоявшихся представлений и знаний. Обозначенные изменения стали возможными в связи с экономическими, политическими изменениями в мире, которые повлекли изменения во всех сферах жизни, в том числе на рынке труда, затронув и сферу отношений – все это приводит к когнитивной неясности и противоречивости, глубинным изменениям в области осмысления своего самосознания, влияя на социально-психологическую адаптацию женщины (М.Ю. Арутюнян, 2015; О.В. Митина, 2013; В.Ф. Петренко, 2019). Во-вторых, тенденции женской эмансипации, маскулинизации женщин и феминизации мужчин (В.В. Абраменкова, 2006; В.Е. Каган, 2009; Н.К. Радина, 2008) способствуют размыванию различий между полами. Это, в свою очередь, изменяет сущность представлений о «мужском» и «женском» в обществе: поляризация структуры мужественность/женственность уступает место представлениям о мультикомпонентном строении этого феномена. В-третьих, в современных исследованиях все чаще говорят об особых психологических переживаниях, таких как ролевой гендерный конфликт, двойная идентичность, кризис маскулинности (феминности), стресс и напряжение при выполнении гендерных ролей (О.А. Гаврилица, 2017; Э.Х. Зиновьева, 2000; В.В. Знаков, 2006; Е.Н. Луковицкая, 1998). Это делает актуальным осознание важности формирования позитивной идентичности, механизмов и факторов, этому способствующих.

Становится очевидным, что современные представления о женственности разнородны и многоаспектны: от патриархально-традиционных представлений, связанных с зависимостью, слабостью, смирением, до активно-агрессивных, включающих установки на инициативность, доминирование и силу (А.А. Кардапольцева, 2005). Отсутствие внимания со стороны родителей и педагогов к особенностям формирования представлений о женственности в детских возрастных периодах способствует формированию «бесполой» личности, что трансформирует глубинные основания субъективного самосознания, приводя к личностному кризису в старших возрастах (В.П. Перегудина, 2013; Е.А. Здравомыслова, 2009). Это актуализирует необходимость изучения становления представлений о женственности в юношеском возрасте как ключевом периоде становления самосознания.

Важно отметить, что в науке пока не сложилось единого представления о женственности, его содержании и структуре (А.И. Мруг, 2009; В.П. Перегудина, 2002).

Цель исследования: провести сравнительный анализ и выявить особенности представлений о женственности юношей и девушек.

Объект исследования: представления о женственности.

Предмет исследования: половозрастные особенности представлений о женственности в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: представления о женственности у девушек и юношей будут различаться, а именно: представления юношей о женственности будут более традиционны, так как юноши в большей мере подвержены гендерной стереотипизации; представления девушек о женственности будут более современными вследствие их большей индивидуализации, вариативности и меньшей зависимости от стереотипов.

**Изложение основного материала статьи.** Теоретической и методологической основой исследования являются положения гендерного подхода: И. Кон, И.С. Клецина, Т.В. Бендас, Е.П. Ильин, С. Бэм и др; положения подходов к изучению юношеского периода личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, Э. Эриксон), положения исследований самосознания и психических процессов (Л.М. Веккер, С. Московичи, С.Л. Рубинштейн и др.).

В своем исследовании мы рассматриваем представления как образ предмета или объекта, основанный на определенном уровне коллективного знания (социальные нормы, стереотипы, обычаи), то есть это когнитивный образ. Представление способствует передаче ранее накопленного опыта, формирования на его основе собственной мысли (отношения), помогают

в ориентации личности в обществе, связывая человека с окружающей средой, и адаптируют новые факты и явления жизни общества к сформировавшимся ранее взглядам. В свою очередь, женственность представляет собой совокупность личностных черт и моделей поведения, а также внешний облик, соответствующие идеальной женщине. Данное определение сформировано на основе обобщения определений феминности, данное Т.В. Бендас, структуры феминности, предложенной А.А. Алмазовой, а также раскрытия моделей женского поведения И.С. Клециной и И.В. Иоффе.

Таким образом, представления о женственности – это образ женственности, состоящий из личностных черт, моделей поведения и описания внешнего облика, соответствующий «идеальной» женщине.

Представления о женственности в юношеском возрасте характеризуются половозрастной полярностью: юноши в данном возрастном периоде более склонны к стереотипизации; девушки менее стереотипны и более индивидуальны.

Для изучения особенностей представления о женственности были использованы следующие методы и методики: метод опроса (опросник И.С. Клециной «Идеальная женщина», опросник Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» в модификации Л.Н. Собчик); личностный семантический дифференциал.

В нашем исследовании приняли участие 80 юношей и девушек в возрасте от 16 до 18 лет, среди них 45 девушек и 35 юношей. Исследование проводилось на базе ГАПОУ «Колледж сервиса г. Оренбурга Оренбургской области».

На первом этапе исследования мы проанализировали данные, полученные по результатам оценки личностных черт идеальной женщины, сгруппированных по факторам в соответствии с методикой «Идеальная женщина» И. Клециной (табл. 1).

Таблица 1

**Факторы выраженности личностных черт идеальной женщины**

Факторы	Низкий, (кол-во человек в %)		Средний, (кол-во человек в %)		Высокий, (кол-во человек в %)	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Фактор общей привлекательности	0	0	8	10	92	90
Фактор силы личности	2	20	2	20	96	60
Фактор эмоциональности	20	20	52	65	28	15
Фактор социального статуса	0	0	16	40	84	60
Фактор зависимости	20	20	52	65	28	15
Фактор эмпатийности	0	0	40	80	60	20

Фактор общей привлекательности, который включает в себя такие характеристики как красота, обаяние, искренность, ум, способность вызывать доверие и расположение и у юношей, и у девушек представлен на высоком уровне (90 и 92% соответственно), что свидетельствует о высокой значимости наличия данных характеристик у идеальной женщины в представлениях юношей и девушек. Таким образом, привлекательная внешность является важной составляющей идеальной женщины в представлениях юношей и девушек.

Фактор силы личности, включающий такие характеристики как уверенность, смелость, свобода, активность также представлен на высоком уровне среди опрошиваемых (60% у юношей и 90% у девушек), однако среди девушек доля высокого уровня на 50% выше, чем доля у юношей, а каждый пятый юноша идеальную женщину видит с низким и средним уровнем по данному фактору. Таким образом, большинство девушек наделяют идеальную женщину современными чертами, характерными для образа деловой женщины.

По фактору эмоциональности (ревность, несдержанность в эмоциях, суетливость) девушки (52%) и юноши (65%) отмечают средний уровень для идеальной женщины. Почти каждая четвертая девушка (28%) и каждый шестой юноша (15%) считают, что у идеальной женщины эти показатели должны быть на высоком уровне, а каждый пятый из опрошиваемых выборов на низком уровне. Можно сделать вывод, что умеренная ревность, умеренная эмоциональность – это наиболее предпочтительные характеристики идеальной женщины.

По фактору зависимости (зависимость от других, доверчивость, предпочтение компромиссов и стабильности) большинство респондентов также отмечают средний уровень проявления этих черт у идеальной женщины. Это может проявляться в том, что идеальной женщине важно иметь собственный доход, быть в меру доверчивой и демонстрировать стабильность.

По фактору социального статуса (сильная личность, имеет широкий круг интересов, из хорошей семьи, хорошо одета и хорошо зарабатывает) среди 84% девушек и 60% юношей идеальная женщина имеет высокие показатели. Так, 40% юношей и 16% девушек отметили, что этот фактор находится на среднем уровне. Это может проявляться в том, что идеальная женщина имеет высоко оплачиваемую работу, занимает высокие должности, демонстрирует широту своих интересов.

По фактору эмпатийности, включающего такие характеристика как доброжелательность, способность к сочувствию, корректность, доверчивость, 80% юношей и 40% девушек отмечают средний уровень для идеальной женщины, 60% девушек и 20% юношей идеальную женщину наделяют высокими личностными характеристиками. Это говорит о важности данных личностных характеристик в образе идеальной женщины для юношей и девушек, среди девушек идеальная женщина значительно наделена эмпатийными качествами.

Таким образом, можно наблюдать различия по всем факторам в представлениях о личностных чертах идеальной женщины среди юношей и девушек, кроме фактора общей привлекательности, что указывает на различия в представлениях о женственности.

Следующим шагом первого этапа было выделение семантической универсалии методом Ю. Артемьевой, на основе 45 биполярных шкал опросника И. Клециной. Семантической универсалией называется список выделенных для данного стимула шкал оценок, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы респондентов (75% респондентов).

Семантической универсалией оценки представлений о личностных чертах идеальной женщины девушками и юношами вследствие проведенного анализа являются следующие списки дескрипторов. Результаты исследования представлены в таблице 2.

## Семантические универсалии оценки личностных черт идеальной женщины юношами и девушкам

Юноши		Девушки	
Признак	Вес	Признак	вес
Красивая	1,38	Красивая	1,67
Доверчивая	1,14	Доверчивая	1,31
Эмоциональная	0,96	Эмоциональная	0,99
Внимательная к потребностям других	0,9	Внимательная к потребностям других	0,82
Любит стабильность	0,84	Любит стабильность	1,28
Предпочитает компромиссы	0,24	Предпочитает компромиссы	0,76
Ревнивая	0,12	Ревнивая	1,53
Открытая	1,26	Открытая	1,66
Сочувствующая	1,5	Не пользуется грубыми словами	1,58
Высокий социальный статус	1,38	Имеет домашних животных	1,53
Хорошо одета	1,38	Корректная	0,44
Располагающая	1,38	-	
Доброжелательная	1,32	-	
Сильная личность	1,32	-	
Спортивная	1,2	-	
Активная	1,15	-	
Любит детей	1,14	-	
Обаятельная	1,14	-	
Умная	0,9	-	
Смелая	0,84	-	

Как видно из таблицы, из 45 шкал в универсалии идеальной женщины среди девушек попали 11 личностных характеристик и 20 среди юношей. По 8 характеристикам есть сходства, а именно: и юноши, и девушки указали, что идеальная женщина – красивая, доверчивая, эмоциональная, внимательная, ревнивая, открытая, предпочитает стабильность и компромиссы. Среди девушек также в описание идеальной женщины попали такие характеристики, как имеет домашних животных, не пользуется грубыми словами, корректная. Среди юношей образ идеальной женщины дополнен такими универсалиями как сочувствующая, располагающая, доброжелательная, спортивная, активная, обаятельная, умная, смелая, располагающая, любит детей, с высоким социальным статусом, хорошо одета, сильная личность. Таким образом, юноши демонстрируют большее количество характеристик, описывающих идеальную женщину и диапазон их достаточно широк: это и про эмпатию, и про социальный статус, и про внешность, и про интеллект. Девушки в различиях отмечают характеристики, описывающие эмпатические характеристики. Получается, юноши более требовательны к образу идеальной женщины, нежели девушки. Таким образом, девушки наибольший вес при описании образа идеальной женщины придают таким характеристикам как красивая, открытая, не пользующаяся грубыми словами, имеющая домашних животных, ревнивая, доверчивая и любящая стабильность.

Юноши наибольшее значение придают таким качествам идеальной женщины как сочувствующая, красивая, с высоким социальным статусом, хорошо одетая, располагающая, доброжелательная и сильная.

Очевидно, что представления об идеальной женщине у юношей по сравнению с девушками более разнообразны (20 и 11 универсалий соответственно), при этом есть совпадения по 8 характеристикам: красивая, доверчивая, эмоциональная, внимательная, ревнивая, открытая, предпочитает стабильность и компромиссы (различаются рейтинг и вес). Юноши наибольшее предпочтение отдали таким показателям идеальной женщины как сочувствующая, красивая, хорошо одета, с высоким социальным статусом и располагающая. Девушки – красивая, открытая, не пользующаяся грубыми словами, имеющая домашних животных, ревнивая, доверчивая и любящая стабильность.

На втором этапе исследования мы проанализировали модели поведения идеальной женщины, применяя опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик.

Для обработки полученной информации применялась методика частотного анализа, результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

## Распределение моделей поведения в идеальных образах женщин среди юношей и девушек

Модель поведения	Девушки, %	Юноши, %
Авторитарная	14	22
Доминирующая	12	7
Агрессивная	39	5
Подозрительная	5	0
Подчиненная	5	5
Зависимая	5	9
Дружелюбная	10	42
Альтруистическая	10	12
Итого	100%	100%

Согласно полученным данным, девушки в образе идеальной женщины отдали предпочтение прямолинейно-агрессивной модели (39%). Для неё характерны такие качества как искренность, прямолинейность, настойчивость, повышенное чувство справедливости, требовательность, энергичность.

На втором месте – авторитарная модель поведения (14%), для которой характерны качества уверенного в себе человека, с хорошо выраженными лидерскими тенденциями.

На третьем месте расположилась независимо-доминирующая модель (12%) поведения, отражающая независимость, соперничество, проявление своей индивидуальности.

Следующими по популярности идут сотрудничающая – конвенциональная (дружелюбная) и ответственно-великодушная (альтруистическая) модели поведения (по 10%). Склонность к сотрудничеству и кооперации, проявление дружелюбия и эмпатии, стремление быть в согласии с мнением окружающих, способность к компромиссу – это характеристики дружелюбной модели. Отзывчивость, деликатность, бескорыстие, способность и стремление к проявлению сострадания, заботы и в целом доброго отношения к другим характерно для альтруистической модели поведения.

И завершают список покорно-застенчивый (подчиненный), зависимый-послушный и недоверчивый-скептический типы поведения (по 5%). Для подчиняемого поведения характерны скромность, застенчивость, уступчивость, щепетильность в вопросах морали, низкая мотивация достижения, заниженная самооценка, склонность к послушному и честному выполнению своих обязанностей. Зависимое поведение характеризуется доверчивостью, вежливостью, мягкостью. Неконформность, критичность как свойство личности и ума – это характеристики недоверчивого стиля поведения.

Таким образом, согласно опросу девушек, идеальная женщина должна демонстрировать агрессивную, независимо – доминирующую и авторитарную модели поведения. Данные модели поведения можно описать как доминантные (по Л.Н. Собчик), маскулинные (по Ю. Решетняк, И. Васильченко) и современные (по И.С. Клециной). Юноши в качестве моделей поведения идеальной женщины обозначили дружелюбную (42%), авторитарную (22%) и альтруистическую модели (12%).

Таким образом, более половины юношей отдадут предпочтение традиционным моделям поведения девушек; также современная авторитарная модель, отражающая самостоятельность и уверенность девушек, получила среди них популярность. По авторитарной модели совпадают представления девушек и юношей об идеальной женщине (на втором месте и у девушек, и у юношей), в остальных представления расходятся: юноши образ идеальной женщины наделяют дружелюбными альтруистическим стилями поведения, девушки отдадут предпочтение агрессивному и доминирующему стилям поведения идеальной женщины. Тем самым подтверждаются различия в представлениях о женственности среди девушек и юношей.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод о различиях в представлениях юношей и девушек о женственности.

Обнаруженные различия в представлениях о женственности юношей и девушек были проверены с помощью многофункционального статистического критерия, а именно критерия  $\chi^2$  Фишера (угловое преобразование Фишера):

– по фактору общей привлекательности различия в представлениях юношей и девушек о женственности не подтвердились ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 0,49, p < 0,5$ ). По остальным факторам: сила личности ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 3,80, p > 0,01$ ), эмоциональности ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,26, p > 0,05$ ), социального статуса ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 3,86, p > 0,01$ ), зависимости ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,26, p > 0,05$ ), эмпатийности ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 5,97, p > 0,01$ ) гипотеза исследования о различиях в представлениях юношей и девушек о женственности подтверждается;

– различиях в структуре представлений о женственности также подтверждаются: юноши на первое место ставят личностные черты ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,18, p > 0,05$ ), а девушки – внешность идеальной женщины ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 6,03, p > 0,01$ );

– различиях в представлениях о моделях поведения идеальной женщины подтвердились по двум моделям: агрессивной ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 3,97, p > 0,01$ ) и дружелюбной ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,40, p > 0,01$ ), по остальным моделям различия не подтверждаются ( $p < 0,5$ ).

Таким образом, идеальная женщина в представлениях юношей и девушек должна соответствовать следующим критериям:

1) привлекательная внешность: красивая, ухоженная;

2) наличие таких личностных черт как: доброта, нежность, искренность, доверчивость, эмоциональность, внимательность, корректность, открытость, а также: предпочитает стабильность и компромиссы, любит домашних животных, демонстрирует хороший тон, спортивная, активная, обаятельная, умная, смелая, располагающая, любит детей, с высоким социальным статусом, хорошо одета, сильная личность;

3) демонстрирует разные модели поведения, среди наиболее предпочтительных – это агрессивная, альтруистическая, авторитарная, доминантная и дружелюбная.

**Выводы.** На основании расчётов, полученных выше, можно сделать вывод о том, что гипотеза о различиях в представлениях о женственности среди юношей и девушек подтверждается частично, в частности, в части представлений о внешности идеальной женщины статистически значимых различий не обнаружено: и юноши, и девушки внешность считают важной составляющей идеального образа женщины. Также есть сходства в личностных чертах: красивая, доверчивая, эмоциональная, внимательная, ревнивая, открытая, предпочитает стабильность и компромиссы. По ряду моделей поведения также есть сходства: авторитарная, подчиненная, зависимая. Различия можно обозначить в следующих составляющих: структура образа, ряд личностных черт и некоторых моделях поведения.

В структуре образа юноши в первую очередь образ женственности ассоциируют с личностными чертами, а затем с внешностью девушки; девушки же преимущественно отдадут предпочтение внешности и значительно в меньшей степени личностным чертам.

Среди личностных черт девушки дополнительно отмечают любовь к домашним животным, корректность, хороший тон. Юноши дополнительно отмечают такие характеристики как: спортивная, активная, обаятельная, умная, смелая, располагающая, любит детей, с высоким социальным статусом, хорошо одета, сильная личность.

Модель поведения идеальной женщины среди девушек – это прямолинейно-агрессивная, среди юношей – это сотрудничающее-конвенциональная (дружелюбная).

Полученные результаты могут служить основанием для разработки рекомендации психологам по организации психолого-педагогического сопровождения формирования представлений о женственности в юношеском возрасте.

#### Литература:

1. Алмазова, А.А. Влияние стереотипов мужественности и женственности на становление личности как представителя пола / А.А. Алмазова // Вестник ТГПУ: электрон. журн. – 2010. – № 11. – С. 5-15
2. Бем, С. Лизы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем, А. Ромб; пер. А.Д. Носов. – М.: МГУ, 2004. – 329 с.
3. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие / Т.В. Бендас, Л.А. Белова. – М.: Юрайт, 2005. – 244 с.
4. Дежина, Т.П. Трансформация гендерных стереотипов в семейных практиках жителей Дальнего Востока: автореф. дис. ... канд.социол.наук: 22.00.04 / Татьяна Петровна Дежина. – М., 2007. – 18 с.
5. Здравомыслова, Е.А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е.А. Здравомыслова // Вестник науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 75-84
6. Иоффе, И.В. Модели женского поведения / И.В. Иоффе. – М.: Просвещение, 1995. – 642 с.



7. Кабайкина, О.В. Трансформация роли женщины в современном обществе: в семье и на работе / О.В. Кабайкина, О.А. Сущенко // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и психология. – 2017. – № 3. – С. 140-153
8. Кардапольцева, А.А. Женщина и женственность в русской культуре / А.А. Кардапольцева. – М.: Просвещение, 2005. – 432 с.
9. Клецина, И.С. Образ женщины в современных средствах массовой информации / И.С. Клецина // Технические науки. – 2009. – № 8. – С. 107-115
10. Москвичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Москвичи; пер. А.М. Топова. – М.: МГУ, 1992. – 137 с.
11. Мруг, А.И. Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01 / Александра Ивановна Мруг. – М., 2009. – 25 с.
12. Перегудина, В.П. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.13 / Виктория Павловна Перегудина. – М., 2011. – 20 с.
13. Перегудина, В.П. Основы гендера / В.П. Перегудина. – М.: Апиал, 2013. – 175 с.
14. Поркшеян, И.С. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд.психол.наук: 19.00.13 / Ирина Сергеевна Поркшеян. – М., 2005. – 27 с.
15. Романова, О.В. Идентичность в юношеском возрасте / О.В. Романова // Управление начальной школой. – 2010. – № 2. – С. 50-56
16. Шишова, Т.Л. Особенности юношеского возраста / Т.Л. Шишова. – М.: Модек, 2006. – 256 с.
17. Юферева, Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т.И. Юферева // Управление начальной школой. – 2013. – № 6. – С. 50-56
18. Хасанова, С.А. Стереотипы маскулинности и феминности в современном обществе / С.А. Хасанова. – М.: Владос, 2009. – 176 с.
19. Чернышева, А.В. Маскулинность и феминность в современном обществе: тенденции трансформации / А.В. Чернышева // Гуманитарный вестник: электрон. журн. – 2021. – № 6. – С. 1-19

**Психология**

**УДК 159.9.072**

**кандидат педагогических наук, доцент Чиркова Ирина Анатольевна**

**ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)**

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* Современность диктует потребность общества в инициативных, энергичных, целеустремленных молодых людях. Авторы указали, что современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют активного карьерного восхождения, высокого профессионализма человека, достижения им значимого профессионального статуса. В статье отмечено, что в современных реалиях возникает необходимость развития карьерных ориентаций студенческой молодежи в профессиональной подготовке. Исследование проблемы развития карьерных ориентаций студентов остается перспективным научно-практическим направлением. В статье отражен теоретический анализ данной проблемы. Авторами отмечено, что критериями удавшейся карьеры является удовлетворенность жизненной ситуацией и социальный успех. Авторы отметили, что в процессе профессиональной подготовки становление личности студента как будущего специалиста сопровождается «профессионализацией» психологических процессов и состояний, развитием профессиональной направленности и самостоятельности, общим социальным и духовным «дозреванием» студента. Карьерные ориентации рассматриваются авторами как индивидуальная последовательность отношений и поведения, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении человеческой жизни. Авторы считают, что студенческий возраст является благоприятным для развития карьерных ориентаций. Проведено эмпирическое исследование карьерных ориентаций студентов разных направлений подготовки. В статье представлены результаты исследования, выявлены уровни развития карьерных ориентаций студенческой молодежи. Полученные данные подтвердили гипотезу исследования. Данные диагностики карьерных ориентаций студентов разных направлений подготовки требуют разработки программ и тренинговых курсов по развитию карьерных ориентаций, отработке конструктивных поведенческих навыков в практических жизненных ситуациях. Развитие конструктивных ориентаций студентов необходимо для их успешной профессиональной самореализации. Развитие карьерных ориентаций содействует самоутверждению, самореализации и продвижения в профессиональной деятельности, реализации личностного и интеллектуального потенциала.

*Ключевые слова:* молодежь, студенты, студенческая молодежь, направления подготовки в вузе, карьерные ориентации, профессиональная подготовка.

*Annotation.* Modernity dictates the need of society for initiative, energetic, purposeful young people. The authors pointed out that modern life poses tasks for young people that require active career ascent, high professionalism of a person, and achievement of a significant professional status. The article notes that in modern realities there is a need to develop career orientations of students in vocational training. The study of the problem of the development of students' career orientations remains a promising scientific and practical direction. The article reflects the theoretical analysis of this problem. The authors noted that the criteria for a successful career are satisfaction with the life situation and social success. The authors noted that the criteria for a successful career are satisfaction with the life situation and social success. The authors noted that in the process of professional training, the formation of a student's personality as a future specialist is accompanied by the "professionalization" of psychological processes and states, the development of professional orientation and independence, the general social and spiritual "maturation" of the student. Career orientations are considered by the authors as an individual sequence of attitudes and behaviors associated with experience and activity in the field of work throughout human life. The authors believe that the student age is favorable for the development of career orientations. An empirical study of the career orientations of students of different training areas was conducted. The article presents the results of the study, identifies the levels of development of career orientations of students. The data obtained confirmed the hypothesis of the study. The diagnostic data of career orientations of students of different fields of training require the development of programs and training courses for the development of career orientations, the development of constructive behavioral skills in practical life situations. The development of students' constructive orientations is necessary for their successful professional self-realization. The development of career orientations promotes self-affirmation, self-realization and advancement in professional activity, the realization of personal and intellectual potential.

*Key words:* youth, students, student youth, areas of training at the university, career orientations, professional training.

**Введение.** В современных условиях у молодежи отсутствует идеальный образ будущей профессиональной карьеры, что негативно может отразиться на пути ее профессионального становления. Сталкиваясь с различными трудностями в построении карьеры, многие студенты теряют интерес к профессии, веру в профессиональный рост, соглашаясь на несоответствующие образованию должности. Мечтая о престижной профессии, в жестких условиях конкуренции, выпускники вуза не могут найти себя в профессии. Поэтому наиболее актуальным становится работа психологов в вузе как специалистов, снимающих барьеры на пути формирования карьеры, предоставляя больше альтернатив выбора стратегий для построения карьеры, создавая условия для расширения потенциала карьерного роста молодежи. Психологическое сопровождение профессиональной ориентации студентов оказывает содействие успешной реализации карьерных стратегий молодежи. Именно психолог, принимая участие в формировании положительного отношения к карьере, становится ориентиром в выборе и построении карьеры современной молодежи. Несмотря на неоправданные карьерные стремления, которые не всегда реализуются выпускниками вуза, приводят к потере энтузиазма в профессии, но и к снижению заряда неиссякаемого оптимизма в жизни и веры в себя. Вышесказанное обосновывает новые правила к механизму подготовки в вузах, придавая значимость проблеме обучения будущих специалистов продвижению по карьерной лестнице в период предпрофессиональной подготовки [1]. В нынешних обстоятельствах в рамках вузовской подготовки следует уделять особое внимание психологическому сопровождению становления карьеры студентов как будущих профессионалов в своей области профессиональной деятельности.

Карьера – процесс целенаправленный, планомерный и изменчивый, результатом которого становится осознанная позиция и осмысленное поведения личности, ориентированной на профессиональные достижения [5]. В современном обществе личность, стремящаяся достичь карьерного успеха как профессионала, должна быть мобильной и гибкой в построении карьеры, стремиться к усвоению профессиональных компетенций, быть психологически готовой к выполнению практической деятельности [6].

Анализ трудов по психологии профессиональной деятельности определил сущность профессиональной карьеры, что представлено в источниках зарубежных исследователей: мотивация карьеры (Д.Г. Винтер, Д. Мак.Клелланд), цели успешного продвижения в профессии (А.К. Гусева, А.Я. Кибанов), управление карьерным продвижением (Е.В. Каштанова; Д.Т. Холл; Э. Шейн и др.), формирование личности в профессиональной карьере (Е.Г. Молл, Э.З. Фромм и др.) [1] и отечественных: особенности выбора карьерного пути современной молодежи (Е.С. Балабанов, В.И. Верховин, А.И. Кравченко, Ю.Г. Одегов, А.Г. Эфендиев и др.). Эти авторы раскрыли сущность и критерии карьерных компетенций, описали их виды, особенности их развития в разных профессиональных сообществах, раскрыв психологические факторы планирования карьеры [2].

**Изложение основного материала статьи.** Выявление специфики карьерных установок студентов был не случаен, поскольку в вузе психологическая служба принимает участие в становлении карьерных установок и планировании процесса карьерного роста.

Уточним, что именно выпускники вуза отличаются спецификой видения, инновационностью взглядов на мир, смелостью, нестандартностью принятия решений тех или иных жизненных ситуаций. Это накладывает отпечаток на их личностное становление в профессии, о чем свидетельствуют работы Е.В. Киселевой, Л.В. Назаровой, О.С. Туровой, Г.А. Чередниченко и др. [4]. В своих работах эти авторы указывают на проблемы, с которыми сталкиваются молодые люди, на факторы, способствующие развитию карьеры при реализации соответствующих программ формирования карьерных траекторий, предполагающих самоутверждение личности, раскрытие профессиональных мотивов и целей личности [3].

С целью выявления специфики карьерных установок студентов вуза было проведено эмпирическое исследование с 01.03.2023 по 17.04.2023 на базе ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». В исследовании участвовали 90 студентов 3-4-х курсов по направлениям подготовки: «Экономика» (30 чел.), «Психология» (30 чел.), «Педагогическое образование» (ф-т иностранных языков) (30 чел.). Для диагностики использовались методики: опросник «Определение мотивов выбора профессии», опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер и В.Э. Винокурова); методика «Как я представляю свою профессиональную карьеру».

Таблица 1

**Ранжирование значимости мотивов выбора профессий студентами разных направлений подготовки по методике «Определение мотивов выбора профессии»**

Мотивы	Студенты-психологи		Студенты-педагоги		Студенты-экономисты	
	балл	ранг	балл	ранг	балл	ранг
1	132	8	128	2	147	1
2	99	19	102	9	118	12
3	124	12	116	4	120	11
4	101	18	68	19	124	9
5	143	3	100	10	128	7
6	116	14	95	12	115	13
7	144	2	131	1	131	5
8	134	7	118	3	126	8
9	117	13	70	18	124	9
10	106	17	75	16	118	12
11	128	10	88	15	139	3
12	138	5	107	7	145	2
13	113	15	93	13	109	14
14	130	9	105	8	106	15
15	140	4	97	11	122	10
16	111	16	73	17	120	11
17	126	11	109	6	130	6
18	61	20	66	20	122	10
19	147	1	110	5	135	4
20	136	6	90	14	126	8

Данные таблицы 1 подтверждают, что у студентов-психологов значимость мотива «Позволяет использовать профессиональные умения вне работы» (№ 19) значительно опережает все остальные, т.е. он стал наиболее важным, поскольку связан с применением умений и навыков в профессиональной деятельности в реальной жизни, но не с жизненными планами. У студентов-педагогов наиболее ярко выраженным выступил мотив «Предоставляет возможность приносить пользу людям» (№ 7), он связан с обязанностью общения с людьми. У студентов-экономистов среди других мотив на первый план выступает мотив «Требует общения с разными людьми» (№1), что предполагает необходимость коммуникации с представителями разнообразных сфер жизни для поднятия престижа в будущей профессии. Подвергнув оценке результаты ранжирования значимости мотивов профессионального самоопределения выпускниками вуза, мы пришли к заключению, суть которого в их общности для студентов всех направлений подготовки стали: важность применения профессиональных навыков в реальной жизни с целью организации коммуникации и роста профессиональной компетентности. Специфика будущей профессии студентов-психологов и студентов-педагогов обусловила важность выбора мотивов, необходимых для карьерного роста и совершенствование своего профессионализма. Студентам-экономистам присущи мотивы авторитетности профессии на рынке труда, они стремятся получить дополнительное образование по выбранной профессии, ориентируясь на служебный рост. Современные выпускники вуза в профессиональном ориентировании не притеряются чужого мнения.

Таблица 2

**Выраженность мотивов выбора профессии студентами разных направлений подготовки, в %**

Направление подготовки	Мотивы внутренние		Мотивы внешние	
	индивидуально значимые	социально значимые	позитивные	негативные
Студенты-психологи	46,7	26,7	16,6	10
Студенты-педагоги	36,7	46,7	3,3	13,3
Студенты-экономисты	33,3	13,4	33,3	20
Сред. значение	38,9	28,9	17,8	14,4

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что в блоке внутренних мотивов показатели индивидуально значимых мотивов представлены в следующих результатах: более выражены у 46,7% студентов психологов, у 36,7% студентов-педагогов, у 33,3% студентов-экономистов; относительно выражены социальные мотивы: у 26,7% студентов-психологов, у 46,7% студентов-педагогов, у 13,4% студентов-экономистов. В блоке внешних мотивов получены следующие данные: позитивные мотивация выражена у 33,3% студентов-экономистов, у 16,6% студентов-психологов, у 3,3% студентов-педагогов; негативные мотивы доминируют у 20% студентов-экономистов, у 13,3% студентов-педагогов, у 10% студентов-психологов. Таким образом, внутренние индивидуально значимые мотивы характерны студентам-психологам, внутренние социально значимые студентам-педагогам, позитивные мотивы ярко выражены у студентов-экономистов, негативные мотивы менее выражены у студентов-психологов. Итак, для студентов чрезвычайно ценным стал блок внутренних мотивов, наименее – блок внешних мотивов.

Таблица 3

**Выраженность ведущих карьерных ориентаций студентов разных направлений подготовки по методике «Якоря карьеры» Э. Шейна, в %**

Шкалы	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Студенты-экономисты
Проф. компетентность	26,7	46,7	46,7
Менеджмент	23,3	40	73,3
Автономия	50	53,3	80
Стабильность работы	66,7	76,7	46,7
Стабильн. места жительства	26,7	50	40
Служение	70	46,7	73,3
Вызов	20	36,7	76,7
Интеграция стилей жизни	80	63,3	70
Предпринимательство	26,7	46,7	80

Данные таблицы 3 показывают, что лишь 26,0% студентов-психологов, 46,7% студентов-педагогов и столько же студентов-экономистов связывают будущие жизненные планы со специальностью, которую они получают в стенах вуза. Подавляющее большинство студентов-экономистов (73,3%) готовы заниматься управлением («Менеджмент»), студенты-психологи и студенты-педагоги не считают эту деятельность важной (23,3% и 40% соответственно). Студенты-экономисты (80%) настроены занимать руководящую позицию в последующей профессиональной деятельности, тем самым выражая ценность карьеры и избегание воздействия извне, в то время как студенты-психологи и студенты-педагоги отмечают приверженность собственной профессии (50% и 53,3% соответственно «Автономия»). По шкале «Стабильность работы» для 76,7% студентов-педагогов, 66,7% студентов-психологов и 46,7% студентов-экономистов этот показатель является высоко ценным, поскольку они испытывают необходимость в надежности будущего по месту будущей работы. Для 26,7% студентов-психологов, 50% студентов-педагогов и 40% студентов-экономистов менее значимым выступает стабильность места проживания. По шкале «Служение» 73,3% студентов-экономистов, 70% студентов-психологов и 46,7% студентов-педагогов ориентированы на поиск себя в профессии в целях жизненного предназначения. Большинство студентов-психологов и студентов-педагогов (20% и 36,7% соответственно) не считают стремление к конкурентноспособности жизненно важными ценностями («Вызов»), в то время как студенты-экономисты (76,7%) ориентированы на профессионализацию и карьерный успех в будущей профессии. Готовность выстроить карьеру, подчинив разын сферы жизни («Интеграция стилей жизни») присуща 80% студентам-психологам, 63,3% студентам-педагогам, 73% студентам-экономистам. Значительное количество студентов, 80% экономистов, 46,7% педагогов и 26,7% психологов, стремятся творчески реализоваться, ориентированы на поиск передовых творческих идей в профессии («Предпринимательство»).

Итак, профессиональные ориентации студентов многих направлений подготовки являются достаточно отвлеченными и двойственными, не становятся побудителями деятельностной активности.

Таблица 4

**Уровни сформированности карьерных ориентаций студентов разных направлений подготовки по методике «Как я представляю свою профессиональную карьеру», в %**

Уровни	Высокий	Средний	Низкий
Студенты-психологи	23,3	26,7	50
Студенты-педагоги	30	36,7	33,3
Студенты-экономисты	33,3	36,7	30

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что у студентов разных направлений подготовки выявлены следующие уровни карьерных ориентаций: высокий уровень – у 23,3% студентов-психологов, 30% студентов-педагогов, 33,3% студентов-экономистов; средний уровень – у 26,7% студентов-психологов, 36,7% студентов-педагогов и студентов-экономистов; низкий – у 50% студентов-психологов, 33,3% студентов-педагогов, 30% студентов-экономистов. Таким образом, большинство студентов разных направлений подготовки профессионально не ориентированы на выбранную специальность, не прилагают усилий для карьерного продвижения. При наличии мотивации к получению, но отсутствии стремлений ее достижения, подтверждает несформированность карьерных ориентаций у студентов-экономистов.

Сравнение результатов исследования карьерных устремлений студентов многих направлений подготовки доказывает, что их становление и развитие мало чем отличаются друг от друга. Однако некоторые различия студентов обусловлены разной мотивацией выбора будущей профессии, престижностью выбранной профессии, индивидуальными личностными особенностями. стремлением к завоеванию успеха в подготовке к предстоящей профессии.

**Выводы.** Карьерные установки студенческой молодежи становятся стратегией самореализации личности, ее профессионального становления и развития. Результаты диагностики показали, что нынешние студенты при выборе профессии в большей степени нацелены на собственное мнение, однако выбор профессии нацелен на регулирование текущих проблем, а не на карьерный рост. Завтрашние выпускники, главным образом, занимают малоинициативную точку зрения в стремлениях реализоваться в профессии, предпочитая самоактуализацию в обыденной жизни. Они не стремятся к личностному саморазвитию для профессиональной самореализации. Их карьерные устремления не становятся активаторами результативности.

Результаты диагностики доказали, что выдвинутое предположение, согласно которой имеются различия в уровне кокурентноспособности личности студентов многих направлений подготовки, подтвердилась. Полагаем, что применение активных методов обучения обеспечит оптимальное формирование профессионально значимых качеств личности и профессиональных навыков у выпускников разных направлений подготовки, что станет в будущем гарантией их успешной трудовой деятельности.

**Литература:**

1. Гладкова, И.А. Исследование карьерных ориентаций студенческой молодежи / И.А. Гладкова // Управление городом: теория и практика. – 2022. – № 1(43). – С. 12-16
2. Недбаев, Д.Н. Психологические детерминанты формирования карьерной направленности личности / Д.Н. Недбаев, М.М. Филин // Международный журнал медицины и психологии. – 2019. – № 4. – С. 169-177
3. Полякова, Ю.Г. Методы исследования карьерных ориентаций студенческой молодежи / Ю.Г. Полякова // Prospects and key tendencies of science in contemporary world: XVI International Multidisciplinary Conference (Madrid, Spain, 28.02.2022). – Madrid, Spain. 2022. – P. 25-28
4. Тучина, О.Р. Динамика карьерных ориентаций молодежи в процессе профессионализации / О.Р. Тучина // Профнавигация молодежи: сб-к мат-лов IV межд. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 21 апреля 2021 г.). – Краснодар: Кубанский гос. техн. ун-т, 2021. – С. 405-409
5. Сурков, И.И. Карьерные ожидания и карьерные стратегии студентов / И.И. Сурков // Научный альманах. – 2018. – № 4-2 (42). – С. 243-247
6. Таусенева, М.С. Карьерное конструирование как жизненный сценарий современной молодежи [Электронный ресурс] / М.С. Таусенева // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12. – № 3. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46616826\\_13961617.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46616826_13961617.pdf)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Айдингер Чойган Аль-берт-ооловна Ноговицына Надежда Михайловна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ	4
Аксенова Марина Владимировна Макеева Светлана Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ И ИХ ИЗМЕРЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
Аксенова Марина Владимировна Швецова Резеда Фаритовна	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ЗАДАЧАМИ НА НАХОЖДЕНИЕ ЧЕТВЕРТОГО ПРОПОРЦИОНАЛЬНОГО НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	9
Алборова Светлана Заурбековна Зенкина Светлана Викторовна Смыслова Галина Александровна	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	14
Алиева Малкани Адамовна Хутаева Седа Саидовна Сельмурзаева Хеди Рамзановна	РУССКО-ЧЕЧЕНСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	16
Алимсакаева Рита Кочаровна	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	19
Андрианов Александр Сергеевич Филимонов Валерий Афанасьевич	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ НА ОСНОВЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СТРЕЛКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ	22
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна Гут Анжелика Викторовна	СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕГУЛЯТОР ПОЛИЭТНИЧНОГО ОБЩЕСТВА	25
Аппоева Лаура Иссаевна Байрамкулова Белла Ожаевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	27
Арюкова Екатерина Александровна Ляпина Ольга Анатольевна Чарьева Гунча	КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В БИОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	30
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Халиуллина Лилия Ринатовна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДИКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЛИЧНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ	34
Ахметшина Ландыш Васильевна Шамсутдинова Альбина Равилевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	38
Базаева Фатима Умаровна Мисербулатов Ибрагим Исмаилович	ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В СПО	40
Базаева Фатима Умаровна Мисербулатов Ибрагим Исмаилович	ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СПО, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	43
Балтыков Арслан Константинович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ	45
Безденежных Наталия Николаевна Цветкова Светлана Евгеньевна Ерофеева Алла Васильевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	49
Бехоева Ася Абдулмуслимовна Гадаборшева Зарина Исраиловна	ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ, КАК ФАКТОР ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	52
Богданцев Андрей Сергеевич	ПОНЯТИЕ «ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	55
Бурсакова Марина Сергеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	58
Бырылова Елена Анатольевна Сельмурзаева Хеди Рамзановна Макаров Иван Андреевич	ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ	61

Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Спиридонова Диана Александровна	ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Ваганова Юлия Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	66
Веденеева Анна Олеговна Сайгушев Николай Яковлевич Веденеева Ольга Анатольевна	К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	69
Воронова Анастасия Анатольевна	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	71
Габарова Хадижат Вахаевна Эхаева Ранса Могдановна Даудова Динара Магомедовна	К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	75
Галавова Гульнара Вакифовна Коновалова Елена Николаевна	ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	78
Галкина Елена Николаевна Перевозчикова Нелли Григорьевна	МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	80
Герасимова Галина Юрьевна	КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	84
Гранкина Лилия Анатольевна	СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ- БИЛИНГВОВ И ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	87
Гусевская Ольга Валерьяновна	ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ТЕХНОЛОГИЯ»	90
Данилевская Елена Евгеньевна Крылова Татьяна Валентиновна Лебедева Татьяна Евгеньевна	К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КОРРУПЦИОННЫХ РИСКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
Дахунова Фатима Каплановна АйбазоваАлина Ибрагимовна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	97
Дедюкина Марфа Ивановна Гоголева Василина Васильевна	РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИКИ «КРОССЕНС»	99
Джегистаева Лариса Исаевна Эхаева Ранса Могдановна	МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ЕДИНЫХ ПРОГРАММНЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	102
Дмитренко Галина Александровна Емелина Татьяна Николаевна Скоробогатова Татьяна Евгеньевна	ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	104
Дубцова Марина Михайловна	ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К РЕЙТИНГОВОМУ ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ ШКОЛЬНИКОВ	106
Емельянова Маргарита Валентиновна Архипов Александр Владимирович Зайцева Елена Львовна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	109
Емельянова Ирина Евгеньевна Базаева Фатима Умаровна Позднякова Ирина Робертовна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗОВСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)	112
Ерёмина Анастасия Павловна Абреев Анатолий Вячеславович	ФОРМЫ ИНФОРМАЦИОННО-СЕТЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА	115

Ерофеева Лариса Викторовна Приятелева Яна Александровна Шипицина Надежда Михайловна	ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	118
Игнатъева Екатерина Владимировна Базарнова Надежда Дмитриевна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАТЕЛЬНО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА РЕАЛИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА НАД МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ В РОССИИ И США	121
Исаева Марьям Абдурахмановна Вафодорова Гулпари Одинаевна Цухарова Хава Салмановна	КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ	124
Камерилова Галина Савельевна Агеева Елена Львовна Петрова Елена Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ	126
Картавых Марина Анатольевна Сомов Георгий Анатольевич Выродов Дмитрий Юрьевич	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	129
Кашицин Арсений Михайлович Емельянова Ирина Евгеньевна Талызина Анна Аркадьевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ЦЕНТРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА	131
Кислова Оксана Николаевна Филимонова Екатерина Александровна	ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ СОЗДАНИИ ДЕТСКОГО МЮЗИКЛА	134
Клименко Ольга Евгеньевна Потехина Надежда Владимировна	ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (АФК)	137
Кобелева Елена Павловна Матвиенко Елена Николаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	141
Ковалева Анна Сергеевна Шаталова Елена Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	144
Корякина Татьяна Григорьевна Винокурова Светлана Карловна	ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	147
Крамской Сергей Иванович Амельченко Ирина Анатольевна Егоров Дмитрий Евгеньевич	ИМИДЖ КАФЕДРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗА	150
Кротова Елена Александровна Матвеева Анна Владимировна Киселева надежда Юрьевна	ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ «БИОЛОГИЯ 6 КЛАСС»	152
Круглова Елена Семеновна Ларионов Владимир Михайлович	РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ У АСПИРАНТОВ	155
Кузнецова Людмила Анатольевна Петрова Людмила Викторовна	ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА	158
Кутепова Ольга Евгеньевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА	162
Лапшова Анна Владимировна Коняева Елена Александровна Петровский Александр Михайлович	АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	164
Лапшова Анна Владимировна Булаева Марина Николаевна Воронина Ирина Романовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВУЗЕ	166

Ленчина Мирослава Романовна	ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	168
Луганцев Данил Николаевич	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ» В ПРОЦЕССЕ УЧАСТИЯ В ТВОРЧЕСКИХ ФЕСТИВАЛЯХ И КОНКУРСАХ	171
Магомедалиева Муминат Рабазановна Борлакова Фатима Аубекировна Пирметова Саида Ямудиновна	ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	174
Марков Денис Сергеевич Филимонюк Людмила Андреевна Литвинова Елена Робертовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	177
Маркова Светлана Михайловна Чернов Денис Сергеевич Ураков Андрей Анатольевич	ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	182
Матвеева Алина Владимировна Яковлева Саргылана Степановна	ИЗУЧЕНИЕ СТЕПЕНИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО	184
Махлеева Людмила Владимировна	ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	186
Мельникова Елена Петровна	ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	190
Милинский Алексей Юрьевич Барышников Сергей Васильевич	ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ФИЗИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНФРАКРАСНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД	193
Мугаджирова Аида Магомедсолтановна Кабардиева Фарида Алимовна Шихамирова Бата Абдулгамидовна	СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	195
Невзорова Анна Витальевна	КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	197
Николашкина Виолета Евгеньевна Серобян Варсик Акововна	СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ	200
Никонова Зинаида Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ	203
Ноговицына Надежда Михайловна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ШКОЛЕ	204
Нонь Наталья Александровна Старцева Алина Андреевна Фомина Анжелла Владимировна	АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ СИСТЕМНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	207
Окунев Степан Андреевич Лапшова Ирина Александровна	ПОТЕНЦИАЛ СОКРАТИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ	212
Пак Любовь Геннадьевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В АСПЕКТЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	214
Пастушкова Марина Анатольевна Саватеева Оксана Викторовна	РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА	217
Плеханова Мария Валерьевна Плужникова Юлия Александровна	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ- КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	219



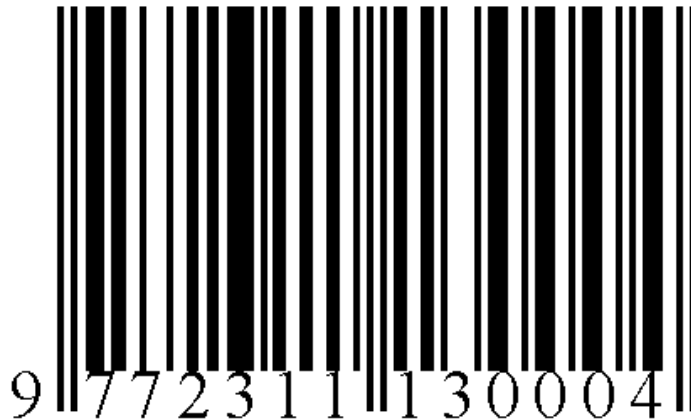
Салахбеков Анвар Пайзуллаевич Абдуллаев Абдулла Бабаевич Умаев Анварбек Умаевич	ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	222
Салдаева Анастасия Александровна Белаш Виктория Юрьевна	О МЕТОДИКЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ БАЗЫ ДАННЫХ ДЛЯ ПЛАТФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ	225
Седых Татьяна Владимировна Якушева Мария Андреевна	РАЗРАБОТКА ТЕЛЕГРАМ-БОТА КАК СРЕДСТВА Тьюторского сопровождения развития РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА	230
Сизова Ольга Алексеевна Кислова Оксана Николаевна Карнаухова Вероника Александровна	ЖАНР ПСАЛМА В КУРСЕ ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ МУЗЫКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ	232
Симакова Татьяна Петровна	УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	235
Сичинава Александр Владимирович	ПОНЯТИЕ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И ИХ РАЗВИТИЕ	239
Стафеева Анастасия Владимировна Розов Василий Валерьевич Кузнецов Денис Александрович	КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИТНЕС ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	242
Степанова Инга Юрьевна Ильина Нина Федоровна	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ: ПОПЫТКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ	244
Слепцова Сайыына Андреевна Степанова Людмила Валерьевна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИКТ	248
Талых Алексей Александрович Кемпи Ксения Дмитриевна	ПРИМЕНЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР-ТРЕНАЖЁРОВ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ЛЕЧЕБНО- ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	251
Тамулевич Светлана Викторовна	КОЛЛЕКТИВНЫЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА	253
Трубина Зоя Игоревна	ОБУЧЕНИЕ ИНИЦИАТИВНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
Узденова Аминат Юрьевна	ЭЛЕМЕНТЫ ТРИЗ-ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	260
Уртенова Альбина Умбаровна	ТЕКСТОВЫЕ ЗАДАЧИ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	262
Федосеева Ирина Александровна Прасолов Виктор Николаевич	МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА	264
Худяков Евгений Евгеньевич	ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА	267
Шевченко Ирина Александровна Голубева Елена Александровна Гонова Надежда Васильевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ	269
Югова Мария Анатольевна Павлова Светлана Викторовна	РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	273
Яковенко Кирилл Сергеевич Камахина Рина Саматовна	РОЛЬ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	276
Яндуркаева Лалита Лемаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРИОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ	279
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Баженова Юлия Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ- ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	281

Бельшева Анастасия Николаевна Глинчева Людмила Андреевна	ПРОКРАСТИНАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА РЕАКЦИИ НА СТРЕСС У ПОДРОСТКОВ	284
Бельшева Анастасия Николаевна Иванова Ирина Анатольевна Федосеева Татьяна Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ЦЕНТРАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ	287
Волков Лев Евгеньевич Савицкий Сергей Константинович Хаустов Сергей Леонидович	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	291
Зайнуллин Адик Мидхатович Линтварев Александр Леонтьевич Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна	ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ДЕПРЕССИВНЫМ РАССТРОЙСТВОМ	294
Кагермазова Лаура Цраевна Масаева Зарема Вахаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	297
Калинкина Евгения Михайловна Носова Наталья Валентиновна Камракова Наталья Юрьевна	АДАПТАЦИЯ К МЕСТАМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ ОСУЖДЕННЫХ, НЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫЕ СВЯЗИ	300
Ланина Надежда Владимировна	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	304
Лебедева Наталья Васильевна Максакова Елена Васильевна	ПРОБЛЕМА УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	306
Лебедева Оксана Валерьевна Сидорина Елена Валерьевна Шильникова Елена Николаевна	ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	309
Ледовская Татьяна Витальевна	ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА	313
Липская Татьяна Алексеевна	К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	316
Лукьянов Алексей Сергеевич Фурсова Диляра Викторовна	ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЫБОРОВ У СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ	320
Масаева Зарема Вахаевна Кагермазова Лаура Цраевна	ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ИХ САМООЦЕНКА В КАВКАЗСКОЙ СЕМЬЕ	324
Никитина Александра Александровна Разумова Виктория Владимировна	ПРОФИЛАКТИКА НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ СВО У ВОЦЕРКОВЛЁННЫХ ЖЕНЩИН	327
Пайгунова Юлия Викторовна Нигматуллин Камиль Рамильевич Чистяков Вячеслав Айдарович	ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ	330
Цариценцева Оксана Петровна Исаева Альбина Валерьевна	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖЕНСТВЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	333
Чиркова Ирина Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	337

Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования  
Выпуск 80. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:  
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 30.08.2023. Сдано в набор 04.09.2023. Дата выхода 18.09.2023  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,08.  
Тираж 500 экз. Свободная цена.