

**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

81 (1)

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 25 октября 2023 года (протокол № 10)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 81. – Ч. 1. – 403 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, 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.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современного общества проблема межкультурного взаимодействия. Автор подчеркивает, что процесс межкультурного взаимодействия будет эффективным при его целенаправленном педагогическом сопровождении. На основе анализа теории и практики автор пришел к выводу, что педагогическое сопровождение межкультурного взаимодействия целесообразно связывать с наполнением содержания деятельности учащихся межкультурным контекстом. В статье показано, что для более эффективной реализации целенаправленной работы по межкультурному взаимодействию учащихся педагогам необходимо разработать личностно-ориентированные формы взаимодействия субъектов (детей, родителей, педагогов) учреждения, обуславливающие повышение уровня развития диалогового сознания не только учащихся, но и членов их семей.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, межкультурное взаимодействие, виды педагогического сопровождения.

Annotation. The article deals with the problem of intercultural interaction that is relevant for modern society. The author emphasizes that the process of intercultural interaction will be effective with its purposeful pedagogical support. Based on the analysis of theory and practice, the author came to the conclusion that pedagogical support of intercultural interaction should be associated with filling the content of students' activities with an intercultural context. The article shows that for more effective implementation of purposeful work on intercultural interaction of students, teachers need to develop personality-oriented forms of interaction of subjects (children, parents, teachers) of the institution, which cause an increase in the level of development of dialog consciousness not only of students, but also of their family members.

Key words: pedagogical support, intercultural interaction, types of pedagogical support.

Введение. Важность обеспечения межкультурного взаимодействия учащихся в образовательных организациях согласуется основными принципами государственной политики в сфере межнациональных отношений. В нормативных документах, регулирующих сферу образования и межнациональных отношений подчеркивается, что необходимо формирование знаний, умений и навыков межкультурного взаимодействия и общения в условиях многонационального государства.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое сопровождение рассматривается как часть образовательного процесса в школе, в учреждениях дополнительного образования и является одним из направлений в деятельности педагогов. Существуют различные подходы к рассмотрению сущности понятия «педагогическое сопровождение». С.И. Ожегов в словаре пишет, что: «сопровождать, значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо» [2].

Рассмотрим, как различные авторы вкладывают свой смысл в данную дефиницию:

- И.Э. Куликовская рассматривает педагогическое сопровождение, как системный инструментальный педагогической деятельности [3];
- А.Л. Уманский подчеркивает, что это процесс взаимодействия педагогов и детей для оказания помощи в реализации их потенциала [6];
- Н.В. Сутковая рассматривает педагогическое сопровождение детей как взаимодействие между участниками образовательного процесса с учетом возрастных особенностей ребенка [5].

В целом, анализ литературы показал, что педагогическое сопровождение учащихся представляет собой не только оказание целенаправленной помощи педагогами, но и стимулирование их активности, самоорганизации, гуманного жизнетворчества с опорой на свободное развитие.

Среди видов педагогического сопровождения выделены те из них, которые могут способствовать развитию межкультурного взаимодействия в условиях образовательных учреждений различных уровней и типов:

- У учащихся дошкольного возраста (развивающий).
- У учащихся общеобразовательной школы (образовательный).
- У учащихся в учреждениях дополнительного образования (студийно – творческий).
- У студентов вузов и СПО (профессиональный).

Анализ практической деятельности учреждений образования и культуры показал, что способности, которыми должен обладать будущий педагог по развитию межкультурного взаимодействия учащихся, что является одной из приоритетных задач современного общества.

Следует отметить, что развивающий вид педагогического сопровождения является начальной, подготовительной фазой развития межкультурного взаимодействия учащихся, а также то, что в этой группе учащихся более значимым является сам процесс воспитания и обучения, а результат в виде коллективного творческого продукта не всегда может быть предъявлен как художественное целое.

Более продуктивными являются такие возрастные группы учащихся, как:

- подростки (10-14 лет),
- старшеклассники (15-18 лет),
- студенческая молодежь (19-23 года).

В этих группах велось наблюдение за педагогической регуляцией развития межкультурного взаимодействия учащихся. Образовательные организации и учреждения культуры творчески подходят к подбору содержания, методов, средств и форм педагогического сопровождения в целенаправленной организации межкультурного взаимодействия учащихся.

Общими требованиями к гуманистическим моделям педагогического сопровождения выступают создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации, ее культурное саморазвитие, а также осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в его адаптации в обществе и жизненном самоопределении.

Разработанные совместно с педагогами направления системы педагогического сопровождения в процессе реальной практики рассматриваются под углом зрения их авторского применения.

В Детской школе искусств №8 г. Махачкалы, где занимаются творчеством дети разных возрастов и национальностей создана образовательная, творчески развивающая среда, способствующая развитию у детей навыков эффективного взаимодействия с представителями разных национальностей и культур.

Педагогами были организованы разные отделения для освоения детьми музыки, хореографии, художественного творчества, театрального искусства и т.д. Следует отметить, что содержательная составляющая образования в детской школе искусств связана с освоением языка искусства и форм художественно-творческой деятельности, поэтому результатом обучения становятся публичные представления: академические концерты, исполнительские конкурсы, творческие смотры, выставки достижений, театрализованные представления, фестивали искусств, циклы спектаклей и т.д.

Хореографический коллектив «Молодость Кавказа» Детской школы искусств объединяет разновозрастных детей. Коллектив принимает активное участие в фестивальном движении, в процессе которого устанавливаются творческие контакты, популяризация культурных традиций народов Дагестана и России.

В хореографическом коллективе в процессе участия в различных учебных и внеучебных мероприятиях учащиеся:

- получают стимул к разностороннему развитию и самосовершенствованию;
- расширяют знания о культуре других народов и о собственной культуре;
- вносят посильный вклад в развитии культурных связей между народами разных стран;
- демонстрируют красоту и своеобразие этнической культуры.

Преобладающий вначале в коллективе эмоциональный компонент постепенно дополняется когнитивным и коммуникативным компонентами. Многие участники ансамбля увлеклись историей и искусством народов многонационального Дагестана, и уже по собственной инициативе посещали Национальный музей Республики Дагестан.

На базе театрально-музыкальной студии было проведено мероприятие, которое потребовало значительных усилий и тщательной подготовки как со стороны учащихся и педагогов, так и со стороны родителей. Для театральных постановок были выбраны сказки народов Дагестана.

Весь процесс подготовки способствовал развитию коммуникативных способностей учащихся, что является одним из условий становления позитивных представлений о культуре другого народа, принятие положительных ценностей другого народа.

Педагогическая регуляция в процессе подготовки театрального представления осуществлялась в направлении развития внимания к собеседнику, диалогических способностей. И это все способствовало совершенствованию такого важного компонента межкультурного взаимодействия, как эмпатия.

Игровое общение (по мнению Т.В. Надолинской, с которой мы солидарны в этом вопросе) рассматривается как способ организации совместной художественно-творческой деятельности, гуманных взаимоотношений, основанных на разумном понимании и целенаправленной передаче знаний, мыслей и переживаний персонажей (главных и второстепенных) в соответствии с условиями проведения конкретной театрализованной игры» [4].

Таким образом, педагогом определяется, что игровое общение является таким видом духовной деятельности, который наряду с передачей знаний об искусстве включает в себя и создание нового – в данном случае - формирование гуманной, творческой личности.

В процессе проведенного исследования было установлено, что реализованная в процессе взаимодействия учащихся между собой и педагогами совместная творческая деятельность, способствовала формированию коммуникативного компонента межкультурного взаимодействия.

Так же, по мере более активного вовлечения обучаемых в совместную творческую деятельность возрастало желание общения, которое перерастало в формирование искреннему интереса к сверстникам, а в последствии, на более старших ступенях, формирование навыков осознанного продуктивного общения.

Далее было отмечено, что накопление опыта межкультурного общения обучаемых способствовало развитию перцептивной составляющей межкультурного взаимодействия.

Так же наблюдался рост когнитивной составляющей межкультурного взаимодействия обучаемых. Это выразилось в обогащении учащихся знаниями истории развития региональной культуры, культуры народов России, а так же и мировой культуры.

В процессе проведенного исследования были выделены следующие уровни проявления опыта межкультурного общения учащихся:

- спонтанный – получение первого опыта межкультурного общения;
- устойчивый – более продвинутый;
- планируемый уровень – наиболее высокий.

Следует отметить, что изучению вопросов совместных действий педагогического коллектива и семьи в вопросах развития межкультурного взаимодействия учащихся необходимо посвятить отдельное исследование.

Некоторые аспекты этой сложной проблематики были раскрыты в работах В.А. Караковского, В.И. Журавлева, А.В. Зосимовского, Е.В. Семеновы и др. Они подчеркивают взаимосвязь ценностного отношения к семье, ее традициям и уровня развития межкультурного общения, взаимодействия молодежи.

Исследователи также отмечают возникающую в современных условиях опасность формирования антиценностных отношений личности к такой важнейшей сфере жизнедеятельности, как создание и функционирование семьи [1].

Профилактика интолерантного поведения основана на создании ситуаций самореализации, самовыражения и самоутверждения. Органичное развитие межкультурного взаимодействия проходит прежде всего в условиях доброжелательной, психологически комфортной обстановки.

На основе анализа практического опыта нами были выделены основные направления совершенствования учебно - воспитательной работы с обучаемыми по развитию межкультурного взаимодействия:

- учет позиции учащегося как активного субъекта организации воспитательно-профилактической работы;
- организация работы с семьей на уровне отдельных микрорайонов и образовательных учреждений через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды;
- организация включения в коллективную творческую деятельность учащихся через педагогическое сопровождения в условиях учреждений дополнительного образования.

Важно подчеркнуть, что для более эффективной реализации целенаправленной работы по межкультурному взаимодействию учащихся педагогам необходимо разработать лично-ориентированные формы взаимодействия субъектов (детей, родителей, педагогов) учреждения, обуславливающие повышение уровня развития диалогового сознания не только учащихся, но и членов их семей.

В целом, можно заключить, что педагоги, реализующие систему педагогического сопровождения развития

межкультурного взаимодействия, в первую очередь, должны решать проблему создания благоприятного эмоционального фона в семье и культурной, образовательной среды.

Решение этой проблемы нам видится в реализации комплекса мер по воплощению идеи гуманного отношения к детям, как условия для оздоровления эмоциональной атмосферы, включающее объединение усилий заинтересованных организаций и ведомств, привлечение специалистов для организации реальной помощи детям в межкультурном взаимодействии, использование средств массовой информации.

Выводы. Как показали исследования, в процессе целенаправленной работы по межкультурному взаимодействию учащихся проходило изменение уровней творческого проявления учащихся от спонтанного, далее – к устойчивому проявлению и в итоге к планируемому. Безусловно, такие результаты были получены не у всех учащихся, но у большинства было диагностировано улучшение данных показателей.

Литература:

1. Абдуразакова, Д.М. Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе становления толерантного сознания учащихся многонационального региона / Д.М. Абдуразакова // Педагогика искусства. – 2009. – №1. – 8 С.
2. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы: монография / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с.
3. Куликовская, И.Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и её педагогическое сопровождение: дис. ... д-ра пед. наук 13. 00. 07 / Ирина Эдуардовна Куликовская. – Ростов н/Д., 2002. – 450 с.
4. Надолинская, Т.В. Театральные технологии в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта / Т.В. Надолинская // Вестник МГУКИ. – 2008. – №1. – 7 С.
5. Сутковая, Н.В. Феномен педагогического сопровождения в актуальных педагогических исследованиях / Н.В. Сутковая // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск, 2017. – С. 49-52
6. Уманский, А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: дис. ... д-ра пед. наук / Александр Львович Уманский. – Кострома, 2004. – 318 с.
7. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46-49

Педагогика

УДК 378.4

старший преподаватель образовательной программы по педагогике дошкольного и начального образования педагогического факультета Аbugалиева Гульшат Сержановна
Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, (г. Уральск);
кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры общеобразовательных и профессиональных дисциплин отделения СПО Гамзаева Мадина Вагидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования полиязычной компетентности будущего педагога в вузе. Рассмотрена роль современного педагога, обладающего расширенным набором полиязычных компетенций способного методически грамотно организовать образовательный процесс в поликультурном пространстве. Автор рассматривает результат формирования профессиональной компетентности, интегрирующие ценностные ориентации полиязычного образования, особенности организации профессиональной деятельности будущего педагога в период обучения в вузе и педагогической практики в школе с целью эффективного решения образовательных задач в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Особенности процесса формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов являются: открытость, гибкость организации, творческая наполненность, применение заданий разного уровня сложности, тщательное наблюдение и оценка участников, проектная деятельность и др. Автор пришёл к выводу, что ориентация на этнопедагогические основы народных традиций казахов как общее и особенное позволяет содержательно обогатить процесс полиязычного образования в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: полиязычие, компетентность, педагог, язык, культура, полиэтническая среда, подготовка.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of polylingual competence of a future teacher in higher education. The article considers the role of a modern teacher who has an extended set of multilingual competences and is able to methodically organise the educational process in a multicultural space. The author considers the result of formation of professional competence, integrating value orientations of polylingual education, peculiarities of the organisation of professional activity of the future teacher during the period of study at the university and pedagogical practice at school in order to effectively solve educational tasks in the process of education and upbringing of the younger generation. The peculiarities of the process of formation of polylingual competence in future teachers are: openness, flexibility of organisation, creative content, application of tasks of different levels of complexity, careful observation and evaluation of participants, project activities, etc. The author came to the conclusion that the orientation to the ethnopedagogical foundations of Kazakh folk traditions as common and special allows to meaningfully enrich the process of polylingual education in the professional training of future teachers in higher education.

Key words: polylingualism, competence, teacher, language, culture, multi-ethnic environment, training.

Введение. Происходящие инновационные процессы в социально-экономическом развитии современного мира активно влиять на качество профессиональной подготовки педагогов в вузе и актуализируют значимость интенсификации межкультурного взаимодействия людей – носителей разных языков, культур в поликультурной образовательной среде. Активное развитие социально-экономического взаимодействия Республики Казахстан с иностранными партнерами закладывает основы для построения долгосрочных и взаимовыгодных форм сотрудничества в экономике, производстве, науке, социальной политике, образовании. Ключевой фигурой, способной методически грамотно организовать образовательный процесс в поликультурном пространстве, является современный педагог, обладающий расширенным набором полиязычных компетенций. В условиях социально-экономической ситуации в современном мире наиболее возрастает потребность в педагогах, которые эффективно решают профессиональные задачи в полиэтнической среде независимо от постоянно меняющихся информационных, политических, экономических, социальных, профессиональных

условий окружающей действительности. Проблема развития двуязычия или многоязычия в системе подготовки педагогических кадров является наиболее востребованным в современном полиэтничном обществе Республики Казахстан.

Качество образовательного процесса зависит от инициативности и самостоятельности его субъектов, от их жизненной позиции, от уровня взаимодействия между всеми участниками, которое обеспечит отслеживание основных тенденций в профессиональной области, понимание и ретрансляцию терминологии по специальности, восприятие информации и обмен опытом на иностранном языке. Владение иностранным языком является базовым компонентом в профессиональной подготовке современного педагога в вузе.

Изложение основного материала статьи. В научно-методической литературе способность осуществлять иноязычное общение в системе высшего образования рассматривалась с различных позиций: проблемы формирования коммуникативных умений (Г.С. Архипова, В.Л. Кузовлев, А.А. Леонтьев, Т.С. Серова, Е.И. Пассов и др.), проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Ф. Ефремова, В.И. Петрищев, В.Л. Скалкин и др.), формирования профессиональной направленности (И.С. Гаврилина, Д.Л. Матухин, Р.П. Мильруд, П.И. Образцов и др.).

По мнению Н.В. Бордовской, становление открытого общества актуализирует на планетарном уровне процесс социальной и межкультурной коммуникации и влияет на возможность свободного выбора формы самореализации в рамках конкретной культуры (религиозной, этнической), что требует активного применения в образовательной практике диалогических и коммуникативных технологий [1, С. 5].

Согласно мнению Л.П. Гадазавой, именно в условиях многоязычной подготовки необходимо осуществлять активное развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза [3].

По мнению И.И. Галимзяновой, в рамках новой образовательной парадигмы наиболее востребованной проблемой является подготовка студентов к межкультурной коммуникации в поликультурном обществе. Современная действительность свидетельствует о том, что блестящие знания языка без понимания культуры его носителей не обеспечат взаимодействие и взаимопонимание [2].

При применении термина полиязычие к речевым сообществам речь идет о этнически и культурно неоднородном обществе, представители которого одновременно используют два и более языка в условиях погружения во взаимодействующие культуры. Данное определение приводит к фактическому приравниванию терминов полиязычие и двуязычие, обусловленному, в первую очередь тем, что процессы, которые происходят в мозгу двуязычной личности (билингва) и полиязычной личности, и даже полиглота принципиально едины с психолингвистической, нейролингвистической, социолингвистической, педагогической, когнитивной и чисто лингвистических позиций [4; 5].

В нашем исследовании содержание профессиональной подготовки будущего педагога рассматривается как результат формирования профессиональной компетентности, интегрирующие ценностные ориентации полиязычного образования, особенности организации профессиональной деятельности будущего педагога в период обучения в вузе и педагогической практики в школе с целью эффективного решения образовательных задач в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Следовательно, в понятие «полиязычная компетентность» включены различные компоненты: когнитивный, операциональный, мотивационный, этический, социальный, поведенческий и т.д.

По мнению Л.С. Сырымбетовой, Э.Д. Сулейменовой, «подобный «генерализирующий» подход не означает решения самой проблемы полиязычия: данный феномен связывают с попеременным использованием двух (и более) языков (У. Вайнрах), способностью объясняться на двух (и более) языках (Л.В. Щерба), соприкосновением языков в определенном географическом районе (В.К. Шпербер), употреблением индивидуумом (группой индивидуумов) нескольких языков в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией (Г.А. Зограф) [7, С. 72].

Важным фактором развития поликультурного образования является существенное повышение внимания государства к сохранению и развитию культурного наследия всех народов, проживающих в Казахстане, а также открытость многонациональной казахстанской культуры по отношению к другим странам, народам и культурам.

Для определения теоретических основ формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов рассмотрим исследования, посвященные построению среды взаимодействия в процессе обучения (А.Г. Асмолов, Д. Гриндер, Л.А. Петровская, Н.М. Борытко, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова и др.). Опираясь на эти исследования, мы выделяем в полиязычном взаимодействии следующие компетенции: коммуникативная, социально-психологическая, перцептивная (отражает понимание и принятие себя и другого), интерактивная (отражает взаимодействие людей) [8, 9]. Развитие полиязычной коммуникации у будущих педагогов в предлагаемом нами формате ориентировано на ознакомление с народными традициями народов Казахстана, их осмысление и понимание, использование этих знаний в образовательной практике. Процесс решения полиязычных проблемных ситуаций, возникающих спонтанно или преднамеренно созданных нами, будет способствовать развитию этнокультурного духовно-нравственного мышления у будущих педагогов, коммуникативных способностей, опосредованных знанием народных традиций, культуры народов Казахстана.

По нашему мнению, основополагающими методологическими принципами процесса формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на народных традициях казахов как результата профессиональной подготовки в вузе выступают фундаментальность, научность, системность, целостность, практико-ориентированная направленность, дополнительность, преемственность, вариативность, междисциплинарная интеграция. Следовательно, процесс формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на народных традициях казахов целесообразно и успешно решать в условиях поликультурной образовательной среды. Сформированность полиязычной компетентности довольно сложно измерить. Объективность ее оценки зависит от тех критериев, по которым можно ее оценить, и от инструментов оценки. В таком качестве могут выступать различные упражнения и задания, специально подобранные для измерения способности будущего педагога к выполнению тех или иных действий.

Процесс профессиональной подготовки будущего педагога в полиязычной среде вуза реализуется на рефлексивно-ориентационном этапе – как процесс формирования общекультурной и профессиональной компетенций у будущего учителя в условиях открытости и обмена информацией в саморазвивающейся образовательной системе в процессе восприятия.

В период с 2017 года по 2023 год нами осуществлялась опытно-экспериментальная работа по изучению развития полиязычного образования в профессиональной подготовке будущих педагогов. В исследовании приняли участие 170 обучающихся полиязычных групп направления подготовки 6В012 Педагогика дошкольного воспитания и обучения, направленность (профиль) 6В01201 Дошкольное обучение и воспитание, 6В013 Подготовка учителей без предметной специализации направленность (профиль) 6В01301 Педагогика и методика начального обучения педагогического факультета Западно-Казахстанского университета им. Махамбета Утемисова, Республика Казахстан. Эффективность разработанной модели и технологии формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе был апробирован в реальном образовательном процессе вуза. Технология процесса формирования полиязычной компетентности будущего педагога на этнопедагогических основах

народных традиций казахов является процессуальным инструментом реализации модели и определяет алгоритм проектирования данной технологии в образовательном процессе вуза.

Целью опытно-экспериментальной работы явилось доказательство того, что реализация разработанной модели способствует успешному формированию полиязычной компетентности будущих педагогов на этнопедагогических основах народных традиций казахов в профессиональной подготовке в вузе.

На констатирующем этапе исследования была проведена работа по выяснению того, насколько будущие педагоги осознают актуальность проблемы формирования полиязычной компетентности в профессиональной подготовке педагогических кадров в вузе, а также их личного отношения в необходимости такого формирования. В ходе данной работы нами было проведено анкетирование студентов I курса педагогического факультета.

Данные анкетирования демонстрируют о недостаточном осознании студентами сути и содержании будущей профессиональной деятельности, а также о низком оценивании студентами формирования у себя способности обладания речевыми умениями, знаниями казахского, русского и иностранного языка в составе профессионально значимых качеств его личности. Студентами изучение иностранного языка рассматривается не как средство получения профессиональных знаний, а как средство удовлетворения личных потребностей.

Анализ результатов анкетирования показал, что необходимо актуализировать возможности полиязычного образования для формирования профессиональной полиязычной компетентности будущих педагогов в вузе. Процесс обучения языкам соответствовать с программами профилирующих дисциплин и включать в себя элементы профессиональной деятельности и профессионального общения, повышать уровень мотивации у студентов к изучению иностранного языка.

Организация опытно-экспериментальной работы позволила установить и проверить целостность закономерных связей между объективными сторонами процесса и создаваемыми педагогическими условиями целенаправленного формирования полиязычной компетентности у будущих педагогов в вузе и вносить в него целесообразные коррективы. Технологический компонент включает содержательный и процессуальный блоки и представляет технологию процесса формирования полиязычной компетентности будущего педагога на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе. Технология процесса формирования полиязычной компетентности на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе, по нашему мнению, не только учитывает степень сформированности, но и способствует личностному росту и самопознанию, готовности у будущих педагогов к формированию метапредметных образовательных результатов у младших школьников в условиях полиязычного образования в школе.

В нашей технологии содержательный блок состоял из инструментальных и организационных основ процесса формирования полиязычной компетентности будущего педагога в вузе. Инструментальная основа была представлена в виде учебно-методических материалов, организационная основа была ориентирована на организацию практико-ориентированных мероприятий, которые способствуют развитию сотрудничества будущих педагогов со школьниками в полиязычном образовании в школе.

Следует отметить, что содержательный и процессуальный блоки технологии формирования полиязычной компетентности будущего педагога на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе – это единство технологических компонентов модели, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Технология процесса формирования полиязычной компетентности на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе представляет собой упорядоченную педагогическую деятельность педагога по созданию условий для полиязычного образования обучающихся.

Разработанная технология формирования полиязычной компетентности будущего педагога на этнопедагогических основах народных традиций казахов в вузе характеризуется такими следующими особенностями, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, логичность и развивающий характер. Рассмотрим эти особенности.

Концептуальность позволяет определить научные идеи и принципы обучения в организации полиязычного образования будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе; системность технологии осуществить выбор содержания, методов и форм взаимодействия и субъектов; управляемость позволяет провести оперативную коррекцию методов и форм взаимодействия субъектов в полиязычном образовании в вузе для достижения прогнозируемого результата; эффективность технологии позволяет оценить значимость педагогических условий для формирования полиязычной компетентности будущего педагога; логичность позволяет определить целесообразность проведения последовательности действий всех субъектов в межкультурном взаимодействии; развивающий характер обеспечивает индивидуальное профессиональное развитие каждого педагога в полиязычном образовании в вузе.

Рассмотрим технологию проведения кейс-задачи «Этнокультурный тур» по формированию полиязычной компетентности на занятии учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы». Студент М. приехал с другом С. из Италии по академической мобильности в Казахстан в Еразийский национальный университет имени Л. Гумилева, Поскольку нравится эта страна, они решили учить казахский и русский языки. Так как они длительное время находятся в Астане, уже подружились со многими ребятами. Но чтобы узнать больше о Казахстане, о жизни людей, о достопримечательностях, решили отправиться в трехдневный этнокультурный тур по Казахстану. И они обратились за помощью в агентство по организации туров. Цель работника агентства продать успешно тур, при этом быть доброжелательным, позитивно настроенным по отношению к иностранцам.

На занятии учебной дисциплины «Теория и методика воспитательной работы» будущие педагоги приняли участие в деловой игре «Большая стирка» Будущим педагогам предлагается обсудить актуальные традиции семейного воспитания студентам разных национальностей и культур. Роли заранее назначаются преподавателем. Будущие педагоги в ходе беседы приводят примеры воспитания детей в той или иной культуре на русском, казахском, английском языках.

В ходе опытно-экспериментальной работы студенты демонстрировали толерантность, чуткость, вежливость, доброжелательность, интерес к народным традициям этноса Казахстана, рефлексию, импровизацию, ответственность и др.

Рассмотрим на примере проведения семинарского занятия по дисциплине «Теория и методика воспитательной работы», было предложено подготовить презентацию «Капсула воспитания национальной культуры личности» с применением русского, казахского и английского языков в межкультурном общении; проектировать стиль и стратегию коммуникации в командной работе с учетом этнокультурных особенностей личности; слушать и уважать другое мнение.

На практическом занятии по предмету «Социальная педагогика» будущим педагогам было предложено разработать проект «Виртуальная экскурсия» с применением ИКТ на русском, казахском и английском языках о культуре, традициях этносов, проживающих в Казахстане, для младших школьников в период педагогической практики в школе.

На практических занятиях по семейной педагогике применялись дебаты для обсуждения на английском, русском, казахских языках следующих тем: «Hospitality customs» (народные традиции гостеприимства); «The child birthday custom» (народные традиции при рождении ребенка); «Folk traditions of upbringing and worship of the cult of the mother» (народные традиции воспитания и почитания культа матери).

У большинства участников (32% из числа экспериментальной группы) уже на первом этапе полиязычного обучения констатируют позитивные изменения: личностный рост, расширение полиязычных коммуникативных возможностей, положительное отношение к себе и представителям других культур, расширение знаний народных традиций этноса Казахстана, повышение своей полиязычной компетентности и регулятивных возможностей в процессе общения с другими.

Следовательно, процесс познания традиций этноса Казахстана в процессе подготовки в вузе формирует у будущих педагогов полиязычную компетентность и способствует ориентации в поликультурной среде на основе знаний основных норм поведения, ценностей и убеждений представителей различных культур; во-вторых, этнокультурное духовно-нравственное обогащение будущего педагога способствует познанию родного языка, национальной самобытности, культуры, традиции этноса.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ результатов исследования показал, что процесс формирования у будущих педагогов полиязычной компетентности в вузе необходимо осуществлять непрерывно, целостно и перспективно на всех уровнях образования в вузе. Целесообразно активно проектировать полиязыковое образование через параллельное изучение языковых учебных дисциплин (казахского, русского, английского) и дисциплин профессиональной подготовки (психологии, педагогики, частных методик. В современном мире транслировать и укреплять статус русского языка как средства общения и развития межгосударственных отношений и сотрудничества с Россией и странами СНГ.

Литература:

1. Бордовская, Н.В. Новые технологии в образовании: истоки и причины активного развития и применения / Н.В. Бордовская // Непрерывное образование. – 2012. – Вып. 2. – С. 5-9
2. Галимзянова, И.И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации/ И.И. Галимзянова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 15. Искусствоведение. – 2012. – Вып. 1. – С 227-232
3. Гадзаова, Л.П. Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук 13.00.08 / Гадзаова Людмила Петровна / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2010. – 453 с.
4. Кунанбаева, С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории / С.С. Кунанбаева. – Алматы, 2005. – 264 с.
5. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / ред. М.О. Гузикова, А.Л. Неволлина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 124 с.
6. Сырымбетова, Л.С. Методологические подходы и основные стратегии обучения трем языкам в Республике Казахстан / Л.С. Сырымбетова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 4. – С. 72-92
7. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
8. Хащенко, Т.Г. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза: метод, рекомендации / Т.Г. Хащенко, Е.В. Макарова. – Ульяновск: УГСХА, 2011. – 46 с.

Педагогика

УДК 378

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу использования педагогами дошкольных учреждений цифровых инструментов в работе с детьми дошкольного возраста. Описаны способы интеграции цифровых инструментов в работу воспитателей. В статье представлен теоретический анализ практических, символических и когнитивных аспектов, влияющих на работу педагогов с цифровыми инструментами.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые инструменты, дети дошкольного возраста, дошкольное образование, педагог дошкольного образования, воспитатель, цифровые компетенции.

Annotation. The article is devoted to the topical issue of the use of digital tools by preschool teachers in working with preschool children. The experience of using digital tools in the work of educators is described. The article presents a theoretical analysis of practical, symbolic and cognitive aspects that affect the work of teachers with digital tools.

Key words: digitalization, digital tools, preschool children, preschool education, preschool teacher, educator, digital competencies.

Введение. Цифровизация является частью повседневной жизни большинства людей, и во многих странах мира действуют программы по ознакомлению детей и молодежи с информационными и коммуникационными технологиями. Неудивительно, что мнения об использовании цифровых инструментов подрастающим поколением расходятся; цифровизация на общественном, групповом и индивидуальном уровнях является интересной темой на глобальном и национальном уровнях, и чем младше дети, вовлеченные в процесс цифровизации, тем больше дискуссий. Одни ученые утверждают, что цифровые инструменты для детей младшего возраста (в возрасте 1-5 лет) не следует внедрять, пока мы не узнаем больше о негативных последствиях их применения. Такие аргументы зачастую основаны на исследованиях, показывающих, что длительное время, проведенное за экраном, может способствовать задержке развития, например, языковых и социально-эмоциональных навыков или может привести к ухудшению здоровья, проблемам, вызванным слишком малоподвижным образом жизни. Это является причиной того, что дошкольное образование исключено из программ цифровизации в некоторых странах, а педагоги часто не используют цифровые инструменты в работе с дошкольниками. Тем не менее, многие педагоги дошкольного образования считают цифровые технологии полезными для образовательных целей и служащими дополнением к деятельности, связанной с физическим развитием, т. е. одно не должно

исключать другое. Как положительное, так и отрицательное влияние цифровых технологий зависит от развития навыков грамотного использования их возможностей.

Изложение основного материала статьи. В нашей статье термин «цифровые инструменты» мы будем использовать для обозначения любых цифровых технологий, которые педагоги дошкольных учреждений используют для реализации своей миссии. Это могут быть планшеты и программное обеспечение, напольные роботы, интерактивные доски и т. д. Цифровая техника или технология используется в более широком смысле.

Хотя использование цифровых инструментов и развитие цифровой компетентности детей в дошкольном образовании не является обязательным в большинстве стран, цифровые инструменты широко применяются в работе с детьми младшего возраста. По мнению исследователей, прорыв произошел с появлением в 2010 году iPad, которые оказались более подходящими для детей, чем настольные компьютеры. Это исследование проводилось в Швеции, где в учебной программе ЕСЕ говорится, что «игра является основой развития, обучения и благополучия». В международном контексте этот подход иногда называют EDUCARE. Педагогическая деятельность организована вокруг игры, а не традиционных занятий и формального обучения. Все большее внимание уделяется педагогической важности внедрения цифровых технологий в среду раннего детства, а также различным возможностям и требованиям, с которыми сталкиваются педагоги дошкольного образования, стремящиеся интегрировать цифровые технологии для развития логического мышления маленьких детей.

Сегодня наблюдается рост использования технологий в сфере образования на всех уровнях, что сопровождается сдвигом в сторону понимания того, какие технологии можно использовать для конкретных целей, и изучения того, как лучше всего их можно использовать и внедрять в образовательный контекст. Мы считаем, что следует сосредоточиться на том, как учителя могут должным образом подготовить детей к участию в цифровом обществе. Педагоги должны идти в ногу с быстрым цифровым развитием. То, что ново сегодня, завтра может устареть. Для педагогов дошкольного образования цифровая компетентность означает знание того, когда, как и почему следует использовать цифровые инструменты, а также когда их не следует использовать. Принципиальным отличием цифровой компетентности от цифровой грамотности (или других родственных терминов) является включение в сущность понятия мотивационного компонента, определяющего, в том числе, его психолого-педагогическую направленность.

Для внедрения элементов цифровизации в работу с дошкольниками необходим опыт педагогов в использовании цифровых инструментов, а также понимание того, почему педагоги не всегда могут работать в соответствии со своими представлениями в данной области, как они видят свою миссию и в какой степени следуют ей.

Процесс внедрения цифровых инструментов в работу педагога дошкольного образования включает в себя три взаимосвязанных аспекта, которые оказывают непосредственное влияние на его работу с цифровыми инструментами. Практический аспект касается того, как технология используется, для чего и используется ли она по назначению. Символический аспект касается значения цифрового инструмента для пользователя и того, как это влияет на его использование, в то время как когнитивный аспект касается обучения использованию инструмента.

В повседневной деятельности в дошкольных учреждениях может использоваться ряд цифровых инструментов, таких как компьютеры, цифровые камеры, проекторы, микроскопы, сканеры, смартфоны и планшеты, включая различные виды программного обеспечения. Посредством использования цифровых инструментов на занятиях дети изучают буквы, цифры, цвета, знакомятся с окружающим миром. Они также овладевают зрительно-моторной координацией, цифровой лексикой, изучают, как работает Интернет и учатся обращаться с цифровыми инструментами в целом. Дошкольники дополнительно развивают социальные навыки, такие как сотрудничество, умение дожидаться своей очереди и проявление уважения к другим. Педагоги дошкольного образования активно работают над тем, чтобы вовлечь детей в использование цифровых инструментов. Совместное игровое взаимодействие повышает мотивацию к обучению и побуждает детей вносить свой вклад в работу группы. Дети старшего дошкольного возраста хорошо владеют техническими навыками использования цифровых устройств, однако при этом не имеют сформированных представлений об их безопасном и эффективном использовании в повседневной жизни [2].

Современные российские дошкольники являются активными пользователями цифровых устройств. Большинство детей пользуются цифровыми устройствами преимущественно для игр и просмотра мультфильмов и видео. Девочки больше используют цифровые устройства для общения, просмотра мультфильмов, прослушивания музыки, образовательных целей и рисования, тогда как мальчики – в основном для игр [1].

Цифровая компетентность рассматривается как готовность человека эффективно и безопасно применять цифровые технологии в различных сферах жизни. Коллектив авторов (Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А.) предлагает следующую характеристику компонентного состава цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста, которая представлена в таблице [2].

Таблица 1

Цифровая компетентность детей старшего дошкольного возраста

Компонент	Содержание компонента
Знание	Знает множество способов использования цифровых устройств и понимает, что цифровые устройства можно использовать не только в развлекательных целях. Имеет представление о существовании различных рисков в цифровой среде, в том числе онлайн-рисков. Имеет представление о том, как работает Интернет и понимает, что он является пользователем Интернета.
Навыки	Обладает минимальными навыками использования цифровых технологий в качестве инструмента самообучения, саморазвития, творческой деятельности и общения.
Мотивация	Мотивирован научиться взаимодействовать с цифровыми устройствами в прагматических целях Имеет мотивацию, включающую как внешние, так и внутренние мотивы.
Безопасность и ответственность	Знает семейные правила использования цифровых устройств и старается их соблюдать При столкновении с рисками в цифровой среде обращается за помощью к взрослому/родителю.

Планшет становится все более распространенным инструментом в дошкольных учреждениях и вполне может считаться дополнением к традиционным занятиям. То, как используются планшеты, зависит от того, кто проявляет инициативу: дети предпочитают игры, развлечения или просто расслабляющие занятия, в то время как педагоги инициируют обучающую, воспитывающую и развивающую деятельность или пытаются мотивировать детей присоединиться к занятиям под своим

руководством. Планшеты также могут использоваться педагогами дошкольного образования для администрирования. Цифровые технологии играют важную роль в поддержке воспитателей дошкольного образования в планировании и ведении документации. Тщательный выбор инструментов и приложений, включающих элемент мониторинга успеваемости, может помочь педагогам в последовательном и систематическом наблюдении за обучением и развитием детей. Технологические инструменты, такие как цифровые камеры, цифровые аудиоустройства, сканеры и электронные портфолио, могут помочь педагогам систематически отслеживать и документировать успеваемость детей, обеспечивая постоянный учет их работы. Для поддержки процесса планирования и документирования на сегодняшний день доступно множество коммерческих веб-приложений.

На работу педагогов с цифровыми инструментами влияет их отношение к ним, соответственно их отношение может влиять и на то, в какой степени цифровые инструменты будут доступны детям и какие правила их использования будут установлены. Некоторые воспитатели могут рассматривать цифровые инструменты как угрозу или быть обеспокоенными тем, что цифровые технологии ограничивают творческий потенциал детей и вызывают проблемы со здоровьем. В целом педагоги дошкольного образования считают цифровые инструменты важными для обучения не только в настоящий момент, но и для подготовки детей к будущему, в том числе к школе. Взрослые и дети могут иметь совершенно разные взгляды на современные цифровые технологии, поэтому при реализации учебной программы очень важно учитывать точку зрения детей.

В эпоху цифровых технологий педагоги дошкольного образования должны обладать соответствующими компетентностями. Педагогов необходимо поощрять к участию в обучении без отрыва от профессиональной деятельности, чтобы помочь им понять доступные педагогические возможности и то, как технологии могут способствовать повышению эффективности дошкольного образования. Преподаватели с позитивным отношением к технологиям, а также с высокой уверенностью в себе, с большей вероятностью будут использовать технологии в учебной среде.

Несмотря на положительные взгляды на цифровые технологии, воспитатели демонстрируют низкую степень использования цифровых технологий в своей педагогической практике. Отношение педагогов к цифровым инструментам и их знания могут быть обеспечены посредством профессиональной подготовки. Так же педагогам необходим достаточно высокий уровень компетентности в сочетании с собственной движущей силой, чтобы дети могли развивать свои цифровые компетенции. Постоянное профессиональное развитие имеет важное значение для специалистов по работе с детьми младшего возраста, а цифровые технологии могут сократить сопутствующие расходы и улучшить доступ к ресурсам профессионального развития.

Педагоги дошкольного образования накапливают свои собственные профессиональные знания с помощью официальных и неформальных онлайн-ресурсов. Например, воспитатели ищут практическую информацию, в том числе идеи для занятий и взаимодействуют с другими специалистами посредством таких мероприятий, как вебинары и конференции, или используют цифровое профессиональное пространство для обмена опытом, а также для того, чтобы оставаться в курсе актуальных новостей в педагогической сфере. Это подчеркивает, что их потребности в профессиональном обучении могут быть удовлетворены за счет использования цифровых инструментов и потенциальной ценности онлайн-обучения.

Информационные технологии могут внести положительный вклад в дошкольное образование, но в свою очередь дошкольное образование необходимо обновить, чтобы понять, какие знания и навыки необходимы детям для полноценного участия в цифровом обществе сегодня и как будущим взрослым. Знание технологий важно. Когда к программному обеспечению прилагаются инструкции, оно используется более эффективно. Знание различных методов также важно, как и знание способов работы в цифровом контексте в качестве наставника, инструктора и товарища по команде.

Дети часто вовлекаются в целенаправленное, творческое и критическое мышление в игре, но у них не всегда есть возможность поразмышлять о том, что они сделали, или продемонстрировать результат своей работы. Рефлексия – важный процесс, который помогает детям развивать метакогнитивные навыки, когда они осознают, как они пришли к определенному заключению или решению. Понимание того, как решать поставленную задачу, как справляться с трудностями, помогает детям прийти к выводу, что они могут учиться на ошибках. Рефлексия процесса помогает детям увидеть, что обучение происходит через исследование, наблюдение, действие, размышление и уточнение. Такие технологии, как планшеты, позволяют детям легко фотографировать свои творения и записывать свои успехи.

Рассмотрим некоторые простые методы активного использования цифровых технологий с детьми дошкольного возраста:

- изучение насекомых под цифровым микроскопом;
- манипуляции с простыми роботизированными конструкторами;
- беседы с детьми с использованием фотографий, видео- и аудиозаписей с ними и их игрой;
- взаимодействие с другими людьми в качестве онлайн-«друзей по переписке» по электронной почте или посредством видеоконференций;
- использование микрофонов для детей, чтобы брать интервью друг у друга и слушать других;
- использование онлайн-инструментов, например, Google Drawings, для совместной работы над рисунком или текстом;
- использование устройств для создания фото и отправка их по электронной почте: любимая еда, моя комната, моя любимая игрушка.

Существует бесчисленное множество приложений, которые воспитатели могут использовать в качестве дополнения к традиционному обучению. Простые приложения могут помочь дошкольникам создавать и делиться своим цифровым контентом. Они могут делать фотографии в помещении детского сада или на игровой площадке, а затем добавлять цвета и формы поверх изображений, создавая оригинальные художественные работы. Они также могут сочинять собственные истории и записывать свой голос, сопровождать их иллюстрациями или анимацией.

Интерактивные доски имеют огромный спектр применения в дошкольном образовании. Эта технология является отличным способом привлечь детей к письму, рисованию, сопоставлению и другим видам деятельности. Например, можно предложить каждого ребенка отметить свое имя для отслеживания посещаемости, включить танцевальные видеоролики, чтобы помочь детям развить крупную моторику и пространственные навыки. Игровые обучающие игры могут способствовать развитию социальных навыков, развитию мозга, моторики и совместной игры.

Использование видеоконференций для связи с другими дошкольными образовательными учреждениями или детьми, позволяет дошкольникам выходить за пределы групповой комнаты. Детям нравится смотреть, на что похожа жизнь их сверстников в других городах или странах, а установление таких связей помогает детям формировать культурную осведомленность и коммуникативные навыки, которые пригодятся им по мере их взросления.

В дошкольном образовании цифровые технологии в основном используются в педагогических целях как инструмент поддержки и повышения качества развития и обучения в таких областях, как грамотность, математика.

EdTech-компания PBS Kids производит высококачественные образовательные материалы для детей на основе исследований в области обучения детей младшего возраста. Компания PBS также разрабатывает игровые ресурсы, такие как видео, приложения, цифровые игры и практические материалы. Многие из них были отобраны и объединены в блоки, так что увлекательное видео или игра могут стать стартовой площадкой для обучения. Эти ресурсы предназначены для поощрения игрового взаимодействия, задавая вопросы, делая паузы для размышлений или предлагая детям представить, как идея связана с их собственным опытом.

Например, математические головоломки SolveMe – отличный инструмент для повышения интереса к математике посредством игры. Использование головоломок в раннем детстве может помочь детям освоить начальные основы математики.

Учи.ру – образовательная онлайн-платформа для детей. В настоящее время ресурс предлагает контент для детей от дошкольного до 11-го класса. Для дошкольников на ресурсе представлены развивающие игры, курс математики, курс чтения, видео и задания, которые дети могут выполнять дома. Все задания строятся по принципу постепенного усложнения, детям легко ориентироваться самостоятельно.

На что следует обращать внимание – это контент, предлагаемый на каждом веб-сайте или в каждой игре. Так же, как хорошая книга может пробудить воображение и способствовать любопытству и исследованиям, то же самое может сделать и хорошо спроектированный цифровой ресурс.

Выводы. Важным фактором успешного внедрения цифровых инструментов в дошкольном образовании является цифровая компетентность, включая педагогические аспекты, в сочетании с личным стремлением и профессиональным обучением и развитием. Использование цифровых инструментов обогащает повседневное общение, и в то же время пользователь становится частью общества с интенсивным общением, технологии способствуют формированию личности пользователя. Педагоги осознают потенциал использования цифровых инструментов в дошкольном образовании и используют их в определенной степени. Однако воспитателям необходимо четко понимать, как подготовить детей к цифровому обществу, и сделать это таким образом, чтобы это было значимо для самых маленьких детей.

Литература:

1. Веракса, А.Н. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками / А.Н. Веракса // Социологические исследования – 2020. – № 6. – С. 82-92
2. Калабина, И.А. Формирование цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста / И.А. Калабина // Современное дошкольное образование. – 2022. – №2(110). – С. 58-69

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ИМИДЖУ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В данной работе обсуждаются вопросы, связанные с феноменологией имиджа как предмета междисциплинарных исследований. Автор резюмирует результаты исследований о корпоративном имидже и анализирует научные направления в экономических и психологических исследованиях. В условиях усиливающейся конкуренции на рынке образовательных услуг ученые и практики проявляют интерес к исследованиям, связанным с формированием благоприятного впечатления об имидже вуза. Автор подчеркивает важность интеграции специалистов из различных областей знания для создания эффективного имиджа образовательного учреждения, который отвечал бы ожиданиям различных социальных групп. В работе раскрывается концепция имиджа вуза. На основе проведенного исследования были выявлены особенности восприятия имиджа вуза абитуриентами и студентами, зависящие от их мировоззренческих установок и самооценки. В заключение автор представляет свои взгляды на дальнейшие направления исследований в области формирования эффективного имиджа вуза.

Ключевые слова: имидж вуза, междисциплинарные исследования, профессиональное самоопределение, самовосприятие, функции имиджа.

Annotation. This paper discusses issues related to the phenomenology of image as a subject of interdisciplinary research. The author summarizes the results of research on corporate image and analyzes the scientific directions in economic and psychological research. In the conditions of increasing competition in the market of educational services, scientists and practitioners are interested in research related to the formation of a favorable impression of the image of the university. The author emphasizes the importance of integrating specialists from various fields of knowledge to create an effective image of an educational institution that would meet the expectations of various social groups. The paper reveals the concept of the image of the university. On the basis of the conducted research, the peculiarities of the perception of the image of the university by applicants and students, depending on their worldview and self-esteem, were revealed. In conclusion, the author presents his views on further directions of research in the field of formation of an effective image of the university.

Key words: university image, interdisciplinary research, professional self-determination, self-perception, image functions.

Введение. За последние двадцать лет имидж различных объектов социальной реальности, таких как города, вооруженные силы, библиотеки, российский спорт, наука и профессии, стал предметом исследования множества специалистов в гуманитарных науках. В западных странах феноменология имиджа привлекла внимание исследователей ещё в середине прошлого века, а затем междисциплинарные исследования продолжали активно развиваться среди специалистов школы МВА на протяжении каждого последующего десятилетия. В России интерес к изучению, созданию и продвижению имиджа возник во второй половине 1980-х годов в связи с изменениями в социально-экономических условиях жизни. Это способствовало появлению новых научных и популярных исследовательских направлений и использованию категории «имидж» в отношении различных сфер общественной жизни [1]. В ситуации растущей конкуренции возник особый интерес у отечественных экономистов к изучению имиджа организаций в сфере услуг, сельскохозяйственных организаций, промышленных предприятий, предприятий малого бизнеса, энергетических комплексов, автотранспортных предприятий и банков. Современная модернизация системы образования подчеркивает актуальность задач по повышению

конкурентоспособности образовательных учреждений (ОУ), что стимулирует научные исследования, связанные с позитивным имиджем образовательных учреждений

Изложение основного материала статьи. В современном мире образование играет все более важную роль как для человечества в целом, так и для отдельных стран. Это происходит в первую очередь из-за сложности производственных технологий, необходимых для выживания и развития в условиях глобализации, а также из-за увеличения значения знаний в общественном развитии. Освоение этих знаний национальными масштабами невозможно без наличия квалифицированных кадров. Однако образование не только предоставляет профессиональные знания и навыки, но и становится основой для формирования поведенческой базы, позволяющей человеку ориентироваться в бурных потоках информации, осознанно воспринимать ее и избегать манипуляций со стороны общества [1, 3]. Сфера образования также пересекается с экономической сферой в информационном обществе. Реформирование образования оказывает влияние на перспективы развития этой сферы, включая применение новых стратегий в высших учебных заведениях для предоставления образовательных услуг, широту выбора специальностей и возможности успешного трудоустройства после окончания учебы. Качество образования становится одним из главных приоритетов деятельности вузов, поскольку оно неизбежно влияет на формирование положительного имиджа вуза.

Восприятие российских государственных вузов в сознании различных групп общества традиционно связывается с позитивным имиджем и репутацией. Однако вопросу систематического формирования устойчиво-положительного имиджа вуза редко уделяется достаточное внимание. В свете повышенной конкуренции на рынке образования и растущего спроса на определенные специальности, вузы все чаще начинают работу над созданием привлекательного образа, взвешивая процесс управления восприятием о своем учебном заведении как стратегическую основу для долгосрочной перспективы [4]. Перед поступлением в вуз абитуриенты учитывают не только общественное мнение и мнения своих родителей, учителей и друзей относительно выбора специальности, но и сравнивают различные университеты, их преимущества, позитивные аспекты в учебном процессе и системе подготовки. Если стоимость образования в коммерческом и государственном вузе одинакова, то для абитуриентов, оплачивающих свое обучение, не так важно, в каком типе учебного заведения они будут учиться. Поэтому вузам важно активно работать над развитием тех характеристик, которые соответствуют ожиданиям различных групп потребителей образовательных услуг. В данном случае можно говорить о складывающемся органично положительном отношении аудитории к университету, хотя возрастает потребность изучения имиджа высших учебных заведений. Разнообразие столичных, федеральных, национальных государственных и негосударственных вузов, а также новые специальности и формы обучения усложняют принятие решения абитуриентами относительно их профессионального будущего.

С другой стороны, перед университетом стоит сложная задача привлечения наиболее талантливых, самостоятельных и активных студентов, а формирование адекватного имиджа учебного заведения является одним из эффективных способов достижения этой цели. Выпускники вузов, выражая ценности образовательного учреждения во внешней среде, становятся примерами профессиональной подготовленности и востребованности на рынке труда, что свидетельствует о качестве полученного образования. Следовательно, одной из важных задач в работе над имиджем университета является учет разнообразных социальных групп, чье сознание образа субъекта формируется под влиянием таких социально-психологических феноменов, как социальные стереотипы, общественное настроение и слухи. Исследования психологов, экономистов, социологов и педагогов позволяют нам понять, что с развитием рынка образовательных услуг руководство вузов должно активно работать над формированием, поддержанием и оптимизацией имиджа учебного заведения. Взгляд Е.А. Петровой заключается в необходимости интеграции всех специалистов, занимающихся основными и прикладными исследованиями в области имиджологии [4]. Применение психологических знаний для анализа явления имиджа позволяет раскрыть закономерности его формирования, функционирования и изменения в индивидуальном и общественном сознании.

В современной психологической науке исследование имиджа образовательной системы осуществляется через изучение формирования имиджа гуманитарного вуза, преподавателя высшей школы, руководителя вуза, студента в роли потребителя образовательных услуг, а также педагога средней школы. Работами таких авторов, как О.В. Давыденкова, Г.В. Довжик, С.В. Елинова, Н.Г. Живаев, Е.Б. Карпова, Е.А. Петрова, Т.Н. Пискунова, проводится анализ социально-психологических особенностей потребителей образовательных услуг, связь адаптации студентов с образом вуза, модель формирования внешнего имиджа учебного заведения, имиджевая деятельность вузов и роль PR-сообщений в механизме формирования имиджа образовательной организации [2, 4]. Изучение научной литературы в области психологии имиджа позволяет нам раскрыть сущность понятия «имидж вуза» как комплексного представления о конкретном высшем образовательном учреждении, формирующегося через взаимодействие между субъектами восприятия в социальной среде. Имидж вуза, который относится к организационному (корпоративному) имиджу, всегда выполняет определенные функции, как подчеркивает Е.Б. Перельгина. Он помогает решать прагматические задачи, и эффективность корпоративного имиджа оценивается по степени и характеру успешного их решения.

Корпоративный имидж выполняет ряд функций. Во-первых, он позволяет организации определить свою позицию, задачи и цели с учетом потребностей клиентов. Во-вторых, он стимулирует и призывает к действиям в желаемом направлении, способствует формированию определенных установок и моделей социального поведения. Позиционирование вуза отражается в его миссии, которая включает цели и задачи в области образовательной и научной деятельности, а также задачи, связанные с региональным развитием и международными инициативами. В отличие от персонального имиджа, который может быть ориентирован на самоощущение и личное восприятие, имидж организации ориентирован на восприятие со стороны окружающих [2]. Восприятию имиджа вуза в первую очередь предъявляют требования его потенциальных абитуриентов и их родителей, а также студентов и работодателей. В связи с изменениями в социально-экономических условиях, уровень требований к имиджу вуза увеличивается, что подтверждают проведенные исследования.

Однако для большого числа студентов, которые уже выбрали свою профессию и активно участвуют в учебном процессе, позитивный имидж вуза становится важным условием успешного трудоустройства. Они получают практические навыки на занятиях и обладают пониманием своей будущей профессии, что имеет очень важное значение [5]. Интересным аспектом является анализ ошибок старшеклассников при выборе профессии и роль, которую в этом процессе играет вуз. Вузы оказывают влияние на формирование представлений старшеклассников о разнообразных образовательных услугах, включая подготовительные курсы, получение первого и второго высшего образования, дополнительное образование, а также возможность обучения в аспирантуре и докторантуре. Исследователи, изучающие процесс профессионального самоопределения, указывают на необходимость наличия определенных личностных качеств у тех, кто принимает решение в выборе профессии. В качестве таких качеств называются «осознанность», «самостоятельность» и «ответственность» [1, 4].

Изучение результатов восприятия имиджа вуза и самооценки студентами и абитуриентами позволило выявить их взаимосвязь на основе анализа данных семантического дифференциала и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Обнаружено, что студенты и абитуриенты, положительно воспринимающие образ вуза, отрицательно оценивают свой собственный образ и наоборот. Вероятно, обучающиеся школ идеализируют известные вузы, которые кажутся им

желанными и недоступными для поступления. Это может быть связано со стремлением внимания и непониманием организации учебного процесса и адаптации в образовательной среде таких вузов. У большинства абитуриентов представление о вузе формируется на основе информации, которую они получают с сайтов, на днях «Открытых дверей», от родителей и выпускников. Однако возможные неосознанные искажения информации о содержании образования, условиях проживания и требованиях учебного процесса могут повлиять на восприятие имиджа вуза и самооценку будущих студентов [2, 5]. Поэтому решение о выборе образовательного учреждения будет зависеть от таких личностных характеристик абитуриента, как ответственность, осознанность, активность, а также от положительного восприятия имиджа вуза. Этот момент имеет важное значение, поэтому его следует понимать и строго учитывать, если рассматривать вопросы имиджа вуза.

Некоторым студентам вуз представляется местом, где они сталкиваются с трудностями освоения профессиональных навыков, испытывают трудности в межличностном общении и сталкиваются с проблемами адаптации к новой социокультурной и организационной среде, а также изменениями своего социального статуса. Возможно, положительное восприятие собственного образа является одним из социально-психологических факторов, которые побуждают студентов к мобильности, поиску возможностей продолжить образование или получить научный опыт за рубежом, участвуя в различных образовательных и научно-исследовательских программах. Следует отметить, что такие обмены способствуют повышению качества и престижа выпускников вуза, а также информируют целевую аудиторию о вузе и его зарубежных партнерах, формируя социальные ожидания в отношении имиджа вуза [3]. Современные гуманитарные исследования проявляют значительный интерес к проблемам, связанным с феноменом имиджа. Теоретический анализ свидетельствует о том, что важным объектом изучения отечественных гуманитарных исследователей является имидж вуза. Положительный имидж рассматривается как индикатор устойчивого качества деятельности образовательного учреждения и доверия к нему.

На этапе привлечения абитуриентов и выбора образовательного учреждения целевыми группами имидж вуза, его престижность и взаимодействие с иностранными партнерами играют ключевую роль. Динамические изменения в обществе и конкурентная среда требуют постоянной работы над улучшением внешнего и внутреннего имиджа образовательного учреждения для различных аудиторий. С появлением непрерывного образования возникла новая категория абитуриентов – взрослое население, которое стремится получить дополнительное образование, повысить свою квалификацию или изменить свою профессиональную сферу. Для установления взаимопонимания с этой группой необходимо учитывать уже существующие у них стереотипы и оценки относительно образовательной политики вуза, системы подготовки специалистов и организации учебного процесса. Возникшие проблемы исследования имиджа вуза открывают новые направления и возможности для изучения феноменологии имиджа [1, 3].

Необходимо отметить, что проблема формирования имиджа гуманитарного вуза вытекает из идеи связи между имиджем образовательного учреждения и его конкурентоспособностью. Согласно научным исследованиям, основной функцией имиджа является создание положительного отношения к определенному объекту или субъекту. Положительное отношение, в свою очередь, порождает доверие и способствует высокой оценке и уверенному выбору, поддерживаемому социальными связями. Таким образом, устанавливается психологическая цепочка, начинающаяся с положительного отношения. Однако до недавнего времени применимые методы формирования имиджа организаций не были широко использованы в образовательной сфере. Считается, что это связано с рядом объективных социально-экономических и политических причин. Внедрение рейтингов систем для университетов по стране с целью определения уровня их образовательной деятельности выдвинуло на первый план такие проблемы, как определение объективных критериев для оценки уровня образовательной деятельности и состояния имиджа образовательного учреждения. При выборе современными абитуриентами вуза оказывают влияние два аспекта. С одной стороны, это знание о результатах деятельности вуза, таких как качество подготовки специалистов, их востребованность на рынке труда и другие факторы, которые связываются с понятием «образ продукции» в имиджелогии. С другой стороны, важными являются известность вуза и мнение людей, которые учились или работали (и продолжают работать) в данном учебном заведении. Это включает в себя традиции, историю, дизайн помещений и другие аспекты, которые в менеджменте называются «неформальными вербальными маркетинговыми коммуникациями». Взаимодействие этих двух факторов формирует явление, известное как имидж высшего учебного заведения.

Выводы. Основной целью повышения эффективности формирования образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа в современных социально-экономических условиях является создание организационных основ. Эти основы включают в себя различные условия, которые способствуют эффективному процессу формирования образовательного имиджа. Первая группа условий связана с организационно-педагогическими аспектами. Важным фактором является создание структуры, которая будет способствовать формированию образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа. Это включает в себя определение внешних и внутренних факторов, которые влияют на формирование имиджа. Также необходимо установить конкретные цели, которые должен достигнуть образовательный имидж гуманитарного ВУЗа. Организация коллективной творческой деятельности субъектов высшего учебного заведения, направленной на формирование образовательного имиджа, также является важным условием. Для анализа и прогнозирования формирования образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа необходимо организовать педагогический мониторинг. Вторая группа условий связана с педагогическими аспектами. Они включают в себя разработку и применение эффективных педагогических методов и подходов к формированию образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа. Педагогические специалисты должны быть готовыми к осуществлению данной задачи и иметь соответствующие знания и навыки. Третья группа условий связана с психолого-педагогическими аспектами. Важным элементом при формировании образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа является психологическая поддержка студентов и создание благоприятной образовательной среды. Необходимо учесть индивидуальные потребности и особенности студентов, а также развивать их мотивацию и самооценку.

Все эти условия совместно способствуют эффективному формированию образовательного имиджа гуманитарного ВУЗа. Для этого необходима системная организация и планирование деятельности, постоянное анализирование и контроль процесса, а также использование разнообразных педагогических и психологических подходов.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. Пособие для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
2. Богданов, Е.Н. Психологические основы «Паблик релейшнз» / Е.Н. Богданов. – СПб.: Питер. 2003. – 208 с.
3. Бодалёв, А.А. Имиджелогия – это серьезно / А.А. Бодалёв // Известия Академии Имиджелогии. Том 1 / под ред. Е.А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2005. – С. 25-30
4. Вакуленко, Р.Я. Эффективная организация мониторинга процессов оказания предпринимательских услуг населению / Р.Я. Вакуленко // Экономика и предпринимательство. – 2012. – №6. – С. 421-424
5. Ефимова, И.Н. Анализ мотивации абитуриентов при выборе вуза / И.Н. Ефимова // Университетское управление. – 2011. – № 6. – С. 60-68

УДК 37.013.2

доцент **Веселова Елена Леонидовна**

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

ОБ ИЗУЧЕНИИ ФУГ XX ВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИАНИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам теории и практики современного музыкального образования, связанным с формированием в вузе некоторых профессиональных компетенций у студентов-пианистов. Основной акцент сделан на необходимости развития у обучающихся полифонического мышления. Рассматриваются актуальные проблемы изучения высшей полифонической формы – фуги – на примере произведений XX ст. В статье систематизированы научные положения теории современной фуги, обозначены этапы педагогического процесса работы над фугой в специальном классе «фортепиано» и в курсе полифонии. Сформулированы основные задачи в достижении студентами знаний, умений и навыков анализа фуги, необходимых для исполнительской интерпретации и педагогической деятельности.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, педагогический процесс, образование, методика, полифония, полифоническое мышление, фуга.

Annotation. The article is devoted to the theory and practice of modern music education related to the formation of some professional competencies of piano students at the university. The main emphasis is placed on the need for students to develop polyphonic thinking. The current problems of studying the highest polyphonic form – fugue – are considered on the example of the works of the twentieth century. The article systematizes the scientific provisions of the theory of modern fugue, identifies the stages of the pedagogical process of working on the fugue in a special piano class and in the course of polyphony. The main tasks in achieving students' knowledge, skills and skills of fugue analysis necessary for performing interpretation and pedagogical activity are formulated.

Key words: music pedagogy, pedagogical process, education, methodology, polyphony, polyphonic thinking, fugue.

Введение. Современная педагогика ориентирована на подготовку высокопрофессиональных специалистов, способных творчески применять свои знания и умения в условиях изменяющегося социокультурного пространства. В музыкальной педагогике весь процесс обучения направлен на формирование у студентов вуза специальных исполнительских компетенций, необходимых для художественного исполнения музыкальных произведений различных эпох, стилей и жанров. Обучающийся должен владеть всем комплексом исполнительских навыков, а также знать историю музыкального искусства, теоретические дисциплины (гармонию, полифонию, музыкальную форму), обладать хорошим музыкальным слухом. Важное место в педагогическом процессе подготовки пианиста в вузе, в развитии его музыкального и творческого мышления занимает полифония. Полифонические произведения составляют весомую часть в педагогическом репертуаре пианиста.

Изложение основного материала статьи. Изучение полифонии и, в частности, высшей полифонической формы – фуги – осуществляется в специальном классе и в курсе полифонии. Основная профессиональная образовательная программа по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» (специализация «фортепиано») имеет своей целью развитие у студентов личностных качеств, а также формирование универсальных общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС по данному направлению подготовки. Дисциплина «Специальный инструмент» направлена на достижение главной цели профессионального образования – это формирование знаний, умений и навыков исполнительской деятельности на музыкальном инструменте; готовность к самостоятельной педагогической и художественно-творческой деятельности.

Программа по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» (направленность «фортепиано») содержит требования достижения определённых профессиональных компетенций. Обучающийся способен применять музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания в профессиональной деятельности; знать теорию и историю гармонии от средневековья до современности; основные этапы развития, направления и стили западноевропейской и отечественной полифонии; основные типы форм классической и современной музыки; основные направления и стили музыки XX – начала XXI вв.; должен уметь анализировать произведения, относящиеся к различным гармоническим и полифоническим системам (и др.) [6, С. 10].

В рабочей программе «Полифония» по специальности 53.05.01 (направленность фортепиано) сформулирована цель дисциплины – «глубокое постижение принципов полифонического мышления в их историческом развитии как основы для компетентной профессиональной деятельности – исполнительской, педагогической, организационно-творческой» [7, С. 3]. Для освоения дисциплины необходимо знакомство с исторически сложившейся системой полифонических стилей и жанров; овладение методами теоретического обобщения материала; приобретение навыков анализа контрапунктических форм, техник, жанров в музыкальных произведениях XIII – XXI веков (и др.).

К важнейшим педагогическим задачам в обучении пианиста относится развитие полифонического слуха и формирование полифонического мышления как профессиональной способности, необходимой для занятий в специальном классе, в классе камерного ансамбля и концертмейстерства, в исполнительской и педагогической деятельности. Но самое главное в образовательном процессе то, что «профессионально обучая студента, преподаватель воспитывает в нём прежде всего человека, художника, помогает становлению художественной личности» [3, С. 15].

В музыкальной педагогике на протяжении нескольких веков контрапункт был основой профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей и композиторов. Художественные вершины в истории полифонической музыки представлены вокальной полифонией строгого стиля эпохи Возрождения; полифонией свободного стиля – искусством И. Баха и Г. Генделя. В творчестве этих великих композиторов фуга как жанр и форма достигает художественного совершенства. Как известно, в эпоху барокко была высоко развита практика импровизации фуги. Именно это умение требовалось продемонстрировать претендентам в конкурсном отборе на должность церковного органиста. Выдающимся импровизатором фуг был И. Бах, а его цикл прелюдий и фуг «Хорошо темперированный клавир» остаётся основой в профессиональной подготовке пианистов до настоящего времени.

В XX веке полифония достигла нового расцвета, значительно расширились границы её образного содержания, технический арсенал обогатился современными композиционными приёмами (додекафония, контрапункт пластов, микрополифония, алеаторика и др.).

Высшая полифоническая форма – фуга – прошла многовековой путь развития, она проявила жизнеспособность в различных стилевых условиях и тонально-гармонических системах. Это одна из универсальных музыкальных форм,

которая по-прежнему привлекает композиторов и исполнителей своим неисчерпаемым художественным потенциалом. Постоянный интерес к фуге проявляют и исследователи. Вопросы генезиса и эволюции фуги, её содержания и структурной организации раскрыты в публикациях А. Должанского, К. Южак, В. Протопопова, А. Милки, Н. Симаковой, А. Михайленко, В. Фраёнова (и др.).

К сформированным профессиональным компетенциям у обучающегося относится: понимание фуги как феномена, который проявляется в синтезе рационального и художественного, в диалектическом единстве процессуальности и структурности; как целостного музыкального организма, построенного по определённым законам; умение строго регламентированного, осмысленного исполнения ансамбля голосов фуги.

Основные педагогические задачи в изучении фуги – это теоретический и исполнительский анализ содержания, структуры, драматургии произведения; выявление интонационно-ритмических и структурных особенностей темы, её проведений и преобразований; исполнение стреттно-канонических построений; работа над фразировкой, подбор пианистических приёмов для дифференциации функций голосов; «выявление личностных выразительных особенностей и свойств каждого мелодического компонента полифонического целого, их художественная расшифровка» [9, С. 61].

Фортепианная фуга в музыкальной практике XX века функционирует как самостоятельное произведение (с прелюдией или без неё), как часть различных циклов. Композиторами написано большое количество сборников фуг или прелюдий и фуг. Полифонический цикл в XX веке переживает своё возрождение. Появляются циклы «Ludus tonalis» П. Хиндемита (1944); «24 прелюдии и фуги» Д. Шостаковича (1951), Р. Щедрина (1970); И. Ельчевой (1970), К. Сорокина (1975); Г. Мушеля (1975); С. Слонимского (1994); «34 прелюдии и фуги» В. Бибика (1973); «15 концертных фуг» А. Караманова (1963); «Двенадцать фуг» К. Караева (1981); «Речитативы и фуги» А. Хачатуряна (1964); «Прелюдии и фуги в ладах армянской музыки» Г. Чеботарян (1979); «Полифоническая тетрадь» А. Пирумова (1982); «Фантазии и фуги» Н. Польнского (1986) и др. Эти произведения пополняют учебно-педагогический и концертный репертуар, расширяя устоявшиеся традиционные представления о фуге. «Фуга вошла органической частью в арсенал художественных средств многих композиторов. Количество образов, воплощенных композиционными средствами фуги, неисчислимо, глубина и богатство их огромны» [2, С. 162].

Большой интерес для освоения джазовой стилистики представляют фуги К. Хартмана «Джаз-токката и фуга»; Д. Кридта «Фуга на темы бопа»; Р. Беллака «12 джаз-прелюдий и фуг», «Fugal dreams»; А. Пьяццоллы «Fuga y misterio», «Fear» из цикла «Five tango sensations»; Н. Капустина «24 прелюдии и фуги»; Д. Хюбнера «Fuga alla jazz».

Исследователь Н. Симакова выделяет в музыке академического направления большую группу, представленную фугами «традиционного плана» (баховской традиции), к которым можно отнести «большинство фуг П. Хиндемита, Д. Шостаковича, С. Слонимского, А. Пирумова, А. Флярковского и др., несмотря на то, что в их стилистике мы находим много новшеств» [8, С. 604]. Показательны для этих фуг кварто-квинтовые имитации в экспозиционном разделе, сохранение традиционных композиционных функций.

Для многих фуг второй половины XX в. характерно новое интонационное содержание, более широкий спектр технических средств, нетрадиционная трактовка формы. Использование динамических возможностей фортепиано, его способности воспроизводить резкие акцентные ритмы – это качество современного пианизма проникает в полифоническую форму и придаёт ей остро современное звучание. Благодаря приёмам концертной виртуозности видоизменяется строгая ткань фуг.

Необходимо отметить, что многие фуги, интересные по содержанию и пианистическим приёмам, написанные во второй половине XX в. (Бибика, Караманова, Щедрин и др.), еще не привлекли должного внимания педагогов. Вместе с тем, обращение к мало исполняемым современным сочинениям расширяет стилиевой кругозор студента, ставит новые задачи в их освоении. Как указывает Л. Баренбойм, «работа над произведением, традиции исполнения которого еще не сформировались, потому-то особенно полезна, что ни педагог, ни ученик не имеет возможности опереться на “образцы” интерпретации. В классе хорошего и инициативного педагога это обстоятельство может помочь созданию атмосферы творческих поисков» [1, С. 254].

Работая над произведениями Д. Шостаковича, студент должен понимать новый (по сравнению с И. Бахом) принцип организации микроцикла. Прелюдия и фуга, объединённые одной тональностью, образуют двухчастную контрастно-составную форму, поскольку фуга следует за прелюдией без цезуры, attaca. Важное значение для уяснения принципов развития в фугах Шостаковича имеет преобладание принципа вариационности, что связано с традициями русского многоголосия.

При изучении фуг В. Бибика необходимо понять специфику трёхчастного цикла, что обусловлено образным содержанием музыки. Бибик обозначает части программными заголовками: 1 – «Размышление», 2 – «Напряжение», 3 – «Просветление». В 1 части преобладают созерцание, философское самопогружение. Во второй части больше энергичных, действительных образов, достигающих в развитии драматического накала. В третьей части трансформируются образы первой части в более светлых звучаниях.

Интерес представляет «Импровизация и фуга» А. Шнитке (1965) – произведение педагогического репертуара, которое часто исполняют пианисты. Тема фуги вырастает из двенадцатитоновой серии, которая лежит в основе Импровизации. Материал первой пьесы воспроизводится в заключительном разделе фуги, тематически объединяя миницикл. Свободное строение обусловлено тем, что границы темы не фиксируются. Кроме того, тема оригинально оформлена: первое проведение одноголосное, второе – в октавном удвоении, третье – в трёх-четырёхзвучном изложении.

После усвоения основных закономерностей баховской полифонии педагогической задачей для студента становится изучение каждого композиционного элемента в фугах XX века и выявление их специфических особенностей. «Тематизм является «квинтэссенцией художественного мира, запечатлённого композитором в звуковой ткани каждой из фуг, отражает и индивидуальные стилиевые закономерности, которые передают особенности музыкального мышления той или иной творческой личности», – утверждает исследователь И. Кузнецов [4, С. 144]. Темы демонстрируют широкий образный и жанровый спектр, индивидуализацию структур и ладотональных систем. Жанровые связи обогащают интонационную сферу тематизма фуг, рожают тонкие смысловые аллюзии. А. Должанский выдвинул такую концепцию фуги: «Строение фуги подобно тезису с доказательством, определенному утверждению с последующим его толкованием, разъяснением его смысла, углублением в него. Музыкальным воплощением тезиса является тема фуги, а всё остальное, то есть фуга в целом, представляет собой раскрытие смысла темы, утверждение её содержания» [2, С. 151].

Интересны фуги, в которых проявляется опора на принципы национального музыкального мышления. В циклах Д. Шостаковича, К. Сорокина обнаруживается интонационно-ладовое родство с русским мелосом, фуги Г. Мушеля претворяют черты узбекского фольклора, а пьесы Г. Чеботарян – национальную ладовую систему армянской музыки.

Своеобразный интонационный облик тем XX в. обусловлен влиянием новых гармонических идей. Определённую трудность для студента представляет понимание интонационно-ладовой организации фуг в условиях двенадцатитоновой тональности или атональности. Для многих тем характерно отсутствие опорных тонов, нивелирование ладового фактора,

введение хроматики, диссонантной интервалики, необычных ритмоформул. В фугах Караманова отсутствуют ключевые знаки, нотный текст пестрит знаками альтерации, не указан размер, тактовая черта условна, некоторые темы развёртываются в большом диапазоне. В Фугетте из цикла «Прелюдия, ариозо и фугетта на имя ВАСН» А. Онегера тема строится на напряжённо звучащих широких скачках – на малые ноты, децимы, а также ходах на уменьшённую квинту, увеличенную секунду. В фугах XX в. используются отклонения и модуляции в отдаленные тональности, например, в начале фуги Н. Метнера «Грозная соната» для фортепиано op.53 №2.

Темы фуг испытывают влияние инструментального начала, что проявляется в увеличении диапазона, широких скачках, репетициях, трелях, быстром пассажном движении (В. Бибик, Р. Щедрин). В фугах В. Бирика индивидуализация темы связана с их инструментальной природой, регистрово «разбросанными» мотивами, нерегулярной времяизмерительной ритмикой; «преобладают темы, выражающие движение, взрывную энергию» [4, С. 149].

Первая имитация темы в фуге – это ответ в другом голосе, обычно в тональности доминанты. Из двух видов ответа – тонального и реального – композиторы отдают предпочтение реальному ответу, который сохраняет сложную интонационную структуру темы, насыщенную хроматикой, диссонантными скачками. В историческом развитии интервальных соотношений темы и ответа происходит сдвиг в сторону диссонантности. Реальный вид ответа бывает не только доминантовым, но и субдоминантовым, терцовым (П. Хиндемита, Р. Щедрина), ладово-варьированным (Д. Шостакович Фуга ре минор, ответ в ля фригийском). Ответ может вступать в любой интервал – тритон, секунду, септиму, нону, что создает ладогармоническую напряжённость (В. Бибик, фуга A-dur, ответ в малую ноту; А. Караманов, фуга D-dur, ответ в тритон; в фуге a-moll тема вступает по секундам от звуков dis, cis, h, b). Реже используются ответы, которые дают смену ладового наклонения (Д. Шостакович. 24 прелюдии и фуги, фуга Си-бемоль мажор: тема в Си-бемоль мажоре, ответ в соль миноре). Также редки ответы в инверсии (А. Пирумов, фуга №5).

В отличие от баховских фуг, новое интонационное прочтение темы возникает в ответе, смещённом метрически. В фуге Des-dur А. Караманова ответ сдвигается на одну восьмую, при этом сильные доли становятся слабыми и наоборот.

Противосложения в фугах XX века не только дополняют тему, но создают контраст за счёт яркой индивидуализации; вступают с ней в диалог. Контрапунктические голоса уравниваются в правах с темой. Диатоническая тема противопоставляется хроматизированному противосложению в фуге G-dur Р. Щедрина. В фугах Д. Шостаковича удержанные противосложения служат вариационно-полифоническому развитию тематизма с использованием вертикально-подвижного контрапункта. У В. Бирика функция противосложений подчинённая, что связано с усилением сонорного начала в образовании вертикали. Противосложения чаще воспринимаются как компоненты ткани, которые сдерживают ритмическую энергию темы.

«Интермедия, наряду с проведением, является второй основной синтаксической единицей фуги» [5, С. 66]. Интермедии в фугах XX века, как и у И. Баха, имеют большое значение. Они подчеркивают границы разделов формы, вносят фактурный контраст, иногда тяготеют к гомофонно-гармоническому изложению. У Д. Шостаковича удержанные варьируемые интермедии содержат интонационную формулу, производную от темы. Для фуг Хиндемита характерна смена тематически насыщенных зон разреженными интермедийными зонами (in Des, in B, in E). В фуге №2 Р. Щедрина каждый раздел завершается одной и той же интермедией хорального типа с кадансом (тт. 11-13 и др.), приобретающей роль рефрена (припева).

Студенту необходимо уяснить новые ладотональные соотношения проведений темы в экспозиции. Двенадцатиступенная организация при ослабленной ладогармонической централизации сказалась на её тональном плане. В экспозиционных частях фуг XX в. усложняются соотношения проведений темы. Экспозиции приближаются к разработке по тональному плану, по расширению диапазона вступлений голосов. Если в классической трёхголосной фуге диапазон вступлений голосов в экспозиции составляет около полутора октав, то в современной – 2-3 октавы. У Р. Щедрина в трёхголосной фуге ми-бемоль минор диапазон свыше пяти октав. Перед студентом стоит задача – найти различные темброво-регистровые краски для исполнения каждого проведения темы, и, вместе с тем, продумать и создать целостную структуру экспозиционного фактурного развёртывания.

Тональности экспозиционных проведений могут быть ненормативные. В фуге П. Хиндемита in F: F-D-F, голоса вступают в дециму и терцию; тональный план экспозиции необычный в фуге C-dur А. Караманова: тема проводится от c, g, es, b.

В цикле Р. Щедрина отсутствуют дополнительные проведения и контрэкспозиции. Усложнение тональных соотношений есть в экспозициях фуг E-dur – E-H-Fis, F-dur – F-C-G.

В фугах XX века в рамках экспозиции могут использоваться приёмы преобразования темы, характерные для разработок (обращение, ритмическое увеличение и др.). Р. Щедрин, фуга №19 Es-dur: второе проведение в тройном увеличении, третье – в двойном. М.Скорик в фуге D-dur второе проведение даёт в зеркальной инверсии. В фуге №12 А. Пирумова в качестве первого противосложения используется сама двенадцатитоновая тема в прямом движении. Функцию второго противосложения выполняет тема в инверсии.

Одна из педагогических задач в изучении фуг – это работа над стреттами, которые представляют определённую техническую трудность. От студента требуется их тщательный предварительный анализ, выявление приёмов преобразования темы, подбор исполнительских средств.

«Стретта – это каноническое проведение темы в фуге, при котором разные части темы контрапунктически сочетаются друг с другом» [5, С. 89]. Стретты обычно используются в развивающих и заключительных частях фуг как средство разработки, тематической концентрации. Много разнообразных примеров подобного рода содержится в фугах Баха и композиторов XX в. Необычно использование стретты в функции ответа в фуге А. Пирумова №8.

В стреттах фуг XX века нередко проявляется диссонантная конфликтность голосов, соединённых в канонической имитации. Один из примеров – фуга C-dur №1 из цикла А. Караманова, в которой тема из двух нот строится на пружинистых октавных скачках. В свободном разделе в канонах тема в одном голосе проводится без изменений, а в другом намеренно «искажается» – октавы превращаются в интонационно острые и напряжённо звучащие малые ноты (альт и тенор в тт. 15-17; бас и альт в тт. 32-34). Этот приём требует осмысления.

В стреттах используются приёмы преобразования, представляющие тему в иных ракурсах. Зеркальное обращение даёт новую интонационную версию основного тезиса, и иногда трактуется как его антипод (в циклах П. Хиндемита, Р. Щедрина, А. Караманова, В. Бирика). Значительно реже встречается ракоходная имитация (фуга №2 Р. Щедрина; фуги №1, №11 В. Бирика; фуга №2 А. Пирумова).

Нередко тема предстаёт одновременно в разных видах. В фуге №1 C-dur В. Бирика в двух верхних голосах тема излагается в прямом движении, в басу – в ракоходе (тт. 14-16). В фуге №2 a-moll Р. Щедрина в нижнем и среднем голосах тема дана в зеркальном обращении, в верхнем голосе – в основном виде (тт. 21-24).

В фуге №14 b-moll А. Караманова тема в стретте появляется во втором и третьем голосах в зеркальном обращении, в верхнем голосе – в основном виде (тт. 29-31). Хроматическое движение – нисходящее в основном виде и восходящее в

обращении – должно быть очерчено очень ярко. Пианисту необходимо понимать драматургическое «наполнение» канона, в котором подчёркнуто конфликтное сопряжение двух «обликов» темы, остро диссонантное по звучанию.

Композиторы проявляют изобретательность в стреттной разработке, используя определенную последовательность канонов темы. Во второй части фуги №4 d-moll Бирика вводятся стретты на тему в ритмическом уменьшении. В каждом каноне добавляется один голос сверху и изменяются параметры вступления голосов. В двухголосной стретте (в низком регистре) респоста вступает через две восьмых в большую септиму. В трёхголосной – через две восьмых, в уменьшённую квинту и октаву. Третья стретта содержит уже четыре голоса, расширяется масштабно и регистрово. Респосты вступают через четыре восьмых в малую нону, кварту, и октаву. Пианисту необходимо продумать определённый порядок в использовании исполнительских средств для рельефного показа канонического развития темы-образа, преодолеть трудности технического рода.

В фугах из цикла А. Караманова стреттное развитие темы иногда не оставляет места для интермедий (это идёт от старинного ричеркара). Например, в шестиголосной фуге №2 c-moll в 28 тактах содержится 24 проведения трёхтактовой темы. Здесь необходимо продумать план драматургического развития фуги, в котором звучание темы от жалобы, страдания достигает трагического накала в кульминации. Так как интермедии отсутствуют, тема звучит постоянно с наложением её частей в разных голосах. За счёт регистров и штрихов каждое проведение должно приобрести различную темброво-колористическую окраску. В исполнительскую задачу также входит преодоление технических трудностей, поскольку нотный текст выписан на трёх, четырех строчках и охватывает диапазон до четырёх октав.

Выводы. В современной музыкальной педагогике для достижения необходимых профессиональных компетенций по программе вузовской подготовки пианистов изучению полифонии и высшей полифонической формы – фуги – отводится важное место (в специальном классе и на музыкально-теоретических дисциплинах). В фугах XX века обновляются средства музыкального языка, исполнительские приёмы. Большую роль в организации фуг играет регистровая и фактурная драматургия, которая проявляется как один из важнейших композиционных принципов. Благодаря приёмам концертной виртуозности видоизменяется строгая ткань фуг. Динамика развития полифонической ткани, её тематические и колористические сгустки, необычная ритмика, сонорные эффекты, разнообразие фактурные приёмы – всё это представляет интерес для пианистов. Фуги XX века – это технически сложные, блестящие концертные пьесы с широким спектром образного содержания. Композиторы и исполнители стремятся выразить в ёмкой форме фуги диалектику духовного мира современного человека.

В профессиональной подготовке пианиста работа над фугой XX века играет важную роль, так как она формирует восприятие музыкальной ткани многопланово; способствует концентрации внимания, развитию внутреннего слуха, музыкального мышления и фортепианной техники, усвоению современных музыкальных стилей. Пианист должен знать, понимать и уметь грамотно воплощать содержание фуг современных композиторов. Их изучение и творческое исполнение способствует профессиональному росту музыканта.

Литература:

1. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А. Баренбойм. – Ленинград: Музыка, 1974. – 336 с.
2. Должанский, А.Н. Относительно фуги / А. Н. Должанский // Избранные статьи. – Ленинград: Музыка, 1973. – С. 151-162
3. Землянский, Б.Я. О музыкальной педагогике / Б.Я. Землянский. – Москва: Музыка, 1987. – 140 с.
4. Кузнецов, И.К. Теоретические основы полифонии XX века / И.К. Кузнецов. – Москва: НТЦ «Консерватория», 1994. – 286 с.
5. Милка, А.П. Полифония. Учебник для музыкальных вузов. Ч. 2. / А.П. Милка. – Санкт-Петербург: Композитор, 2016. – 248 с.
6. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования «Фортепиано». Специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства / ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных». – Москва, 2021. – 33 с.
7. Рабочая программа дисциплины «Полифония». Основная профессиональная образовательная программа «Фортепиано» Специальность 53.05.01 Искусство концертного исполнительства Специализация Фортепиано / ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных». – Москва, 2019. – 9 с.
8. Симакова, Н.А. Контрапункт строгого стиля и fuga. Книга вторая. Fuga: её логика и поэтика / Н.А. Симакова. – Москва: «Композитор», 2007. – 800 с.
9. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – Москва: Просвещение, 1984. – 176 с.

Педагогика

УДК 37.004

кандидат педагогических наук, доцент Вовк Екатерина Владимировна

Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современной рекламы в Интернете. Обозначаются проблемы, с которыми на сегодняшний день сталкивается рекламодатель при размещении рекламных объявлений. Подчёркивается важность интернет-мемов для формирования информационной компетенции. Интернет-мемы рассматриваются в качестве культурного феномена, а также в качестве инструмента воздействия на человеческое мышление в частности и общественное мнение вообще. Таким образом, в статье обуславливается актуальность вопроса рекламных интернет-мемов для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Ключевые слова: интернет-мемы, мемы, реклама, Интернет, информационная компетенция.

Annotation. The article discusses the features of modern advertising on the Internet. The problems that the advertiser currently faces when placing advertisements are outlined. The importance of Internet memes for the formation of information competence is emphasized. Internet memes are considered as a cultural phenomenon, as well as as a tool for influencing human thinking in

particular and public opinion in general. Thus, the article determines the relevance of the issue of advertising Internet memes for students studying in the field of training "Advertising and public relations".

Key words: Internet memes, memes, advertising, Internet, information competence.

Введение. На сегодняшний день невозможно представить существование человека и общества в целом без постоянного рекламного воздействия. Реклама является не только важной составляющей маркетинговой и рыночной деятельности, но и также неотъемлемой частью человеческой жизни вообще. Она способствует формированию и укреплению спроса на те или иные товары или услуги, а также расширению рынка [5]. Реклама провоцирует человека на приобретение какой-либо продукции. Она напрямую влияет на то, какой уровень доверия к бренду или организации сложится у клиентской базы.

Всегда ли реклама оказывает на потенциальных клиентов именно такое воздействие, которое и планировал сформировать маркетолог? Нет, это не так. Реклама может как выводить определённые продукты «в первые ряды» на рынке и развивать их, так и негативно сказываться на репутации продукта. Позитивным или негативным будет рекламное воздействие, во многом зависит от того, какими способами рекламодатель продвигает бренд или организацию, какие маркетинговые инструменты использует для продвижения, правильно ли понимает устройство рынка, умеет ли грамотно анализировать целевую аудиторию, как справляется с конкуренцией.

По этой причине студентам, которые обучаются в ВУЗе по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», важно понимать, как правильно формировать рекламный контент, который действительно будет выполнять свою основную функцию – привлечение клиентов, покупателей, аудитории или подписчиков (в зависимости от цели, которую преследует конкретная организация или бренд, запуская рекламу). Кроме того, интернет-мемы способствуют формированию информационной компетенции. Этим обуславливается актуальность данной статьи для начинающих или будущих специалистов в области пиара и маркетинга. Без представления о том, какая реклама на сегодняшний день положительно воспринимается клиентами и привлекает новых покупателей, можно совершить множество серьёзных ошибок, работая с рекламным контентом.

Изложение основного материала статьи. Современное общество в значительной степени подвержено информатизации. Текущий временной период времени в целом подразумевает возникновение новых информационных технологий и необходимость в постоянном поиске, анализе, переработке, сохранении и передаче информации. Это делает информационную компетенцию одной из ключевых компетенций, особенно для студентов-рекламщиков [3]. Реклама сейчас приобретает новые формы и постоянно меняется. Кроме того, растёт её количество на различных площадках. Не владея информационной компетенцией, специалист не сможет уследить за динамичностью современной рекламы.

Увеличение различного информационного и рекламного контента в человеческой жизни неслучайно и обуславливается несколькими факторами. Следует выделить наиболее важные факторы среди них:

- Во-первых, с каждым годом значительно увеличивается количество индивидуальных предпринимателей и разнообразных частных организаций. По сравнению с предыдущими десятилетиями, число желающих продать свои товары или услуги ощутимо выросло, и эта тенденция становится лишь сильнее. Каждый предприниматель и каждая фирма хотят, чтобы клиенты выбирали именно их услуги или продукты. Благодаря этому и появляется большое рекламное разнообразие.

- Во-вторых, появляются всё новые способы и площадки для размещения рекламы. Различные площадки зачастую подразумевают наличие разных форматов рекламы (текст, фотографии, видео- и аудиофайлы). Этот фактор закономерным образом постоянно провоцирует создание разнообразного рекламного контента.

Современные рекламодатели в основном используют для размещения рекламы Интернет. Причиной этому является тот факт, что интернет-пространство сейчас имеет гораздо больший вес, нежели печатные издания или даже телевидение. Нередко площадками для рекламных объявлений становятся различные социальные сети, например, ВКонтакте или Одноклассники. Рекламный контент можно встретить и на других популярных интернет-площадках, одной из которых является Яндекс.Дзен. Большое количество рекламы располагается на обычных информационных сайтах и даже на различных форумах.

На сегодняшний день пользователи социальных сетей проводят в Интернете огромное количество времени, что, казалось бы, должно сделать рекламу в социальных сетях максимально эффективной. Однако это не всегда происходит именно так. Из-за большого количества рекламодателей, подобного рекламного контента иногда становится слишком много. Важно всегда помнить, что соотношение информационного, развлекательного, познавательного и рекламного контента должно быть гармоничным. Переизбыток рекламы является серьёзной проблемой в современном маркетинге, ведь это нередко начинает отталкивать потенциальных покупателей или клиентов от приобретения товаров или услуг.

Почему реклама иногда может отталкивать клиента даже в том случае, когда она содержит в себе информацию о действительно полезном и необходимом продукте? Дело в том, что сегодня человек привык быть окружённым рекламными объявлениями, постами и видеороликами. Из-за этого обострившегося в лучшем случае реклама уже не притягивает его внимание, а в худшем – раздражает и формирует негативное представление о товаре или услуге.

Таким образом, зачастую реклама может не только не выполнять свою функцию, а вдобавок ещё и становится антирекламой. А ведь это ещё хуже, чем просто отсутствие результата от рекламы. Одно дело, когда запущенный рекламный продукт просто никак не способствует продвижению бренда и не привлекает новых покупателей. Совсем другое дело, когда рекламный контент провоцирует уменьшение числа клиентов, покупателей или подписчиков, негативный отклик со стороны аудитории. Нередко такая ситуация складывается в случае, когда информационная компетенция недостаточно развита.

Рекламодатели вынуждены сталкиваться не только с этой, но и со многими другими проблемами каждый раз, когда собираются рассказать о своём продукте новой или текущей аудитории. Чтобы не потерять возможность привлечь к себе новых клиентов, они постоянно находятся в поиске новых рекламных инструментов, которые ещё не успели надоесть пользователям социальных сетей. Одним из таких современных и действительно работающих инструментов маркетинга являются интернет-мемы. Этот рекламный инструмент сейчас только набирает популярность, поэтому не все потенциальные клиенты о нём знают, и многие не «считывают» его как способ рекламирования своей продукции. Интернет-мем как рекламный инструмент обладает своими особенностями, достоинствами и недостатками. Владение этим инструментом способствует развитию информационной компетенции.

Развитие культуры закономерным образом провоцирует возникновение новых её элементов. Одним из таких элементов сегодня является интернет-мем. Мемы – это запоминающиеся ироничные или остроумные фразы, которые иногда сопровождаются какой-либо соответствующей картинкой или видеороликом [2].

Мемы имеют свои отличительные особенности. К специфическим чертам мема относятся:

- актуальность;
- яркость;
- краткость;

- социальная значимость;
- воспроизводимость;
- вариативность;
- комичность;
- вирусность [4].

Мемы, размещённые в Интернете, способны выполнять ряд различных функций. Необходимо выделить те из них, которые являются наиболее ключевыми:

- воздействующая;
- информационная;
- эмоциональная;
- оценочная.

Мемы не только сообщают человеку какую-либо информацию, но и оказывают воздействие на его мнение о событиях, явлениях или других людях. Мем можно воспринимать как новый культурный код, который позволяет средствам массовой информации оказывать воздействие на человеческую личность и сознание [1]. Этот культурный феномен способен вызывать у общественных масс эмоциональный отклик, что способствует как быстрому запоминанию яркой ироничной фразы, так и её широкому распространению на различных площадках (социальные сети, видеохостинги и т.д.) и среди других интернет-пользователей.

Именно эмоция является одной из важнейших составляющих любого размещённого в Интернете мема, будь то картинка, видео или просто текст. Эмоция обеспечивает вирусность мема и делает его запоминающимся для интернет-пользователей [6]. Палитра эмоций, которые способны вызывать различные мемы, достаточно широка: радость, грусть, негодование, ностальгия, злость, тревога, воодушевление и другие. При правильном использовании мемов вызывать конкретные эмоции и чувства у интернет-пользователей совсем нетрудно.

Из-за того, что мемы ассоциируются с юмором, иронией и смехом, большая часть людей не считает мем чем-то серьёзным, а его специфику – заслуживающей изучения. Тем не менее, это ошибочное мнение. Существует целая область знаний, которая занимается исследованием такого явления как мем.

Большая часть исследований в области меметики принадлежит зарубежным учёным. Необходимо отметить, что основоположником меметики принято считать английского исследователя Р. Докинза. Учёный утверждает, что мем, рассматриваемый в качестве единицы культурной информации, позволяет выявлять и «вскрывать» скрытое общественное напряжение по тому или иному вопросу [4]. Изначально мемы нередко использовались с целью «сглаживания» того или иного информационного повода. Практически любое событие, снабжённое забавной картинкой и остроумной надписью, перестаёт казаться читателям или зрителям настолько серьёзным, каким показалось бы без использования мема.

В России мемы не так давно стали восприниматься как полноправные элементы культуры и изучаться наукой. По этой причине российских исследований в области меметики сегодня ещё не такое количество, как зарубежных. Однако это вовсе не означает, что на сегодняшний день в России не существует серьёзных исследований, посвящённых этой теме. В связи с этим следует упомянуть фамилии некоторых отечественных учёных, чьи научные труды посвящены изучению меметики. В основном исследованием интернет-мемов занимаются специалисты в области лингвистики, а также философии:

- Т.Е. Савицкая;
- Ю.В. Шурина;
- Т.А. Семилет;
- А.Р. Голубева;
- М.А. Кронгауз.

Благодаря тому, что мемы позволяют формировать то или иное представление о чём-либо, они обладают огромным «рекламным» и маркетинговым потенциалом. Сегодня этот потенциал активно раскрывается рекламодателями и маркетологами. Использование интернет-мемов в рекламных целях способствует формированию у целевой аудитории положительного мнения практически о любой рекламной продукции, о любом бренде или организации. На сегодняшний день этот факт приняла большая часть специалистов в рекламной области, что способствовало появлению мемов в рекламе. Эта стратегия оказалась эффективной как для продажи товаров, так и для продвижения услуг.

В то же время интернет-мемы обладают также и информационным потенциалом, поскольку содержат в себе то или иное информационное сообщение. Современная молодёжь использует такие информационные сообщения как часть диалога и взаимодействия с собеседником. По этой причине интернет-мем может послужить эффективным способом развития информационной компетенции.

Созданию «продающего» рекламного интернет-мема способствует следование следующему алгоритму:

1. Анализ популярных интернет-площадок, а также ленты в социальных сетях. Этот этап позволяет понять, какой контент сейчас публикуется в Интернете.
2. Поиск наиболее интересных и распространённых на сегодняшний день мемов. На этом этапе можно понять, какие мемы стоит брать за основу своей рекламы, а какие – нет.
3. Адаптация существующего интернет-мема под свой продукт или услугу. Этот этап позволяет сделать мем, направленный на широкую аудиторию, более узконаправленным и подходящим для конкретной целевой аудитории.
4. Размещение рекламного мема на своём сайте или странице в социальной сети. Последний этап является реализацией рекламной публикации.

Реклама, созданная с помощью интернет-мема, даёт гораздо более ощутимые результаты, нежели классические рекламные объявления. Особенно положительно воспринимаются рекламные мемы подростками и молодёжью. Стоит также обратить внимание на тот факт, что позитивная реакция целевой аудитории на такой рекламный инструмент как мем неслучайна и во многом обоснована.

Во-первых, рекламу, созданную на основе мема, в целом не все и не всегда воспринимают именно в качестве рекламы. Рекламные интернет-мемы могут восприниматься потенциальными клиентами, в первую очередь, как остроумные картинки с текстом, содержащими ту или иную информацию. Эти картинки одновременно выполняют информационную функцию, а также вызывают позитивные эмоции и поднимают настроение. Рекламная функция же вполне может быть скрытой и не «бросаться в глаза».

Во-вторых, даже в случае, когда интернет-пользователь понимает, что перед ним находится рекламный пост, юмористическая составляющая этого поста зачастую позволяет сгладить негативные эмоции от мысли о том, что кто-то снова пытается навязать ему покупку того или иного товара или приобретение какой-либо услуги. Всем современным пользователям Интернета нравятся мемы, пусть и разные по своей тематике, структуре и формату. Поэтому даже

«рекламность» этого культурного феномена часто не способна испортить впечатление потенциального покупателя от самой «мемной» картинки или текста.

В-третьих, мемы как рекламный инструмент – это достаточно новое явление. В связи с этим данная разновидность рекламы ещё не успела наскучить пользователям социальных сетей или начать раздражать их, чего нельзя сказать о рекламе в классическом представлении. Рекламные мемы сейчас не вызывают агрессию или негодование со стороны пользователей различных интернет-площадок. Таким образом, этот маркетинговый инструмент имеет огромный потенциал.

Исходя из всего вышесказанного, можно прийти к заключению, что интернет-мемы являются новым высокоэффективным способом рекламирования какой-либо продукции или экспертных услуг. Эти выводы будут действительно верными. Тем не менее, не всегда рекламные материалы такого типа способны дать ожидаемые результаты. Нередко рекламодатели совершают ряд серьёзных ошибок, которые не позволяют рекламным мемам «приводить» новых клиентов, а иногда даже формируют негативное мнение о бренде у уже имеющихся клиентов.

Чтобы не допускать этих ошибок, начинающие специалисты в области рекламы и связей с общественностью должны понимать специфику создания удачного с рекламной точки зрения интернет-мема. Для этого необходимо иметь развитую информационную компетенцию. Именно поэтому данный вопрос имеет высокий уровень актуальности для студентов ВУЗов, которые получают образование по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Первая и самая логичная ошибка, которую, так или иначе, многие допускают заключается в несоответствии между запросами и интересами целевой аудитории и самим интернет-мемом. Допустим, если для рекламы магазина с рыбацкими принадлежностями будут использоваться интернет-мемы о женских проблемах или о студенческой жизни, эффективность такого рекламирования будет приближаться к нулю. Справедливо будет отметить, что настолько явное несоответствие, как в приведённом примере, встречается редко, но сама суть проблемы от этого не меняется. Реклама должна быть продающей именно для тех людей, которые потенциально могут стать покупателями той или иной продукции.

Перед тем, как размещать на сайте своего бренда или в социальных сетях тот или иной мем, необходимо провести тщательный анализ целевой аудитории и понять, что интересно, волнует, радует, вдохновляет потенциальных покупателей конкретного товара или услуги. Только после подробного анализа целевой аудитории появится возможность правильно подобрать мем для рекламы.

Однако в правильном подборе рекламных интернет-мемов существуют и другие нюансы. Некоторые из них не кажутся очевидными на первый взгляд. Так, например, для видимого и эффективного результата от рекламы обязательным условием является актуальность интернет-мема на момент размещения рекламы. Мемы – явление не статичное, а подверженное изменениям. Они могут быть как актуальными или неактуальными вообще, так и актуальными или неактуальными для конкретной целевой аудитории. Некоторые мемы со временем имеют свойство устаревать и терять свою актуальность.

Само существование мемов в социальных сетях и в Интернете вообще очень динамично. Некоторые мемы создаются в связи с яркими, но быстротечными событиями. Это может быть связано, например, с выходом нового фильма, с изменениями в личной жизни знаменитостей и т.д. Такие мемы появляются внезапно и обретают большую популярность. Тем не менее, так же быстро, как и появляются, они исчезают и теряют свою социальную значимость.

Всегда существует риск, что использование таких интернет-мемов для рекламы может не принести ожидаемых или вообще хоть каких бы то ни было результатов. Это не значит, что их совсем нельзя использовать. Их использование должно быть своевременным – когда такой интернет-мем находится «на пике», он сможет «привести» большое количество новых клиентов.

Самыми эффективными в маркетинговом использовании будут мемы, которые обладают более продолжительной актуальностью. Определить, обладает ли мем продолжительной актуальностью, несложно. Обычно такие мемы посвящены не конкретному событию или известной личности, а целому периоду, состоянию или явлению. Этим обуславливается то, что подобные интернет-мемы практически не устаревают. Если такой мем когда-то и потеряет свою актуальность, то очень скоро. Например, для рекламы рационально будет использовать следующие тематики интернет-мемов (разумеется, в зависимости от тематики рекламного продукта):

- мемы о студенчестве;
- мемы о закончившемся лете, которое в очередной раз никто не успел провести так, как собирался;
- мемы о том, что никто не любит понедельники;
- мемы о кошках, собаках и любых других животных (это вообще подходит для любой целевой аудитории).

Важно отметить, что такие темы для мемов привлекают внимание широкой аудитории и получают эмоциональный отклик у большого числа клиентов. Главное для рекламодателя в этом случае – адаптировать существующий мем под свой бренд или продукт. Это тоже необходимо сделать правильно.

Как уже было не раз сказано выше, интернет-мем – это эффективный способ рекламы услуг, продажи товара или продвижения блога в социальных сетях. Кроме того, мемы способствуют развитию информационной компетенции. В современном мире этот инструмент используют практически все маркетологи. Тем не менее, необходимо использовать рекламные мемы в меру (разумеется, если речь идёт не о рекламе юмористического контента как такового).

Реклама не должна состоять только из мемов, даже если они отличаются друг от друга по тематике, формату или структуре. Дело в том, что, если рекламный контент весь состоит только из мемов, у клиента может сложиться впечатление о несерьёзности организации. Это, в свою очередь, может негативно сказаться на репутации самой организации и привести к уменьшению клиентской базы. Большая часть контента, так или иначе, должна носить информационный характер.

Выводы. В современном мире реклама является частью жизни любого человека. Она способствует продвижению той или иной информации, а именно информационные ресурсы сейчас имеют больше всего возможностей для развития. Это говорит о важности информационной компетенции.

Количество рекламы с годами только увеличивается, что способствует формированию конкуренции между брендами, организациями, индивидуальными предпринимателями. Кроме того, в статье упоминается, что потенциальные покупатели устали от рекламы, потому что сейчас рекламные объявления можно встретить повсюду.

Чтобы реклама привлекала покупателей, а не отталкивала, современные маркетологи постоянно находятся в поиске новых способов и инструментов рекламы. В настоящей статье рассматривается рекламный инструмент – интернет мемы, – позволяющий формировать информационную компетенцию у начинающих специалистов в области рекламы и связей с общественностью.

Статья подтверждает, что интернет-мемы – сложное явление. Этот инструмент необходимо применять правильно, с учётом всех его специфических особенностей. Тем не менее, при правильном использовании мем становится высокоэффективным рекламным инструментом, который позволяет продавать товары и услуги, а также продвигать коммерческие или личные аккаунты в социальных сетях.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», должны иметь представление о современных рекламных инструментах, отличающихся высокой эффективностью. Поэтому данная статья актуальна для будущих специалистов в области пиара и маркетинга.

Литература:

1. Гандалоева, М.Т. Интернет-мем как избирательная технология / М.Т. Гандалоева // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2017. – Т. 3 (69). – С. 104-110
2. Голубева, А.Р. Мем как феномен культуры / А.Р. Голубева, Т.А. Семилет, // Культура и текст. – 2017. – №3 (30). – С. 193-203
3. Кириллова, Н.П. Формирование информационных компетенций / Н.П. Кириллова // Гаудеамус. – 2010. – №16 (2). – С. 1-3
4. Лукьянчикова, М.В. Специфика использования интернет-мемов в маркетинговых целях / М.В. Лукьянчикова, Э.Н. Бердникова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – №4 (30). – С. 53-57
5. Рагимов, А.Р. Эффективность рекламы / А.Р. Рагимов, Н.И. Газалиева // Вопросы структуризации экономики. – 2010. – №3. – С. 107-109
6. Суворова, В.С. Интернет-мемы как современный инструмент визуализации медиатекстов / В.С. Суворова // Огарёв-Online. – 2022. – № 5 (174). – С. 1-4

Педагогика

УДК 378:371.3:004

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» Мезенцева Анна Игоревна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Михайлова Алла Григорьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье проанализирована научная и научно-методическая литература по проблеме развития профессионально-личностной позиции преподавателя высшей школы и предложена разработанная авторская модель развития профессионально-личностной позиции педагога высшей школы. В статье профессионально-личностная позиция педагога рассматривается как интегральная характеристика личности, представленная качествами, обеспечивающими эффективную педагогическую деятельность, а также описан педагогический эксперимент, который был проведен на базе Черноморского высшего военно-морского училища имени П.С. Нахимова.

Ключевые слова: профессионализм, модель, преподаватель высшей школы, профессиональное развитие, личностно-профессиональные качества.

Annotation. The article analyzes the scientific and methodological literature on the problem of the development of the professional and personal position of a higher school teacher and suggests the author's model of the development of the professional and personal position of a higher school teacher. The article considers the professional and personal position of a teacher as an integral characteristic of a personality, represented by qualities that ensure effective pedagogical activity, and also describes a pedagogical experiment that was conducted on the basis of the Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov.

Key words: professionalism, model, high school teacher, professional development, personal and professional qualities.

Введение. Особую актуальность в современных реалиях приобретают исследования, нацеленные на проектирование наиболее эффективных способов образовательной деятельности, способствующей развитию профессионализма педагога высшей школы. Эффективность совершенствования отечественного образования зависит от того, насколько все субъекты данного процесса будут способны поддерживать профессионализм и конкурентоспособность. Одним из наиболее перспективных направлений развития отечественного образования «становится повышение профессионального мастерства, распространение передового опыта, создание инновационной образовательной среды» [1, С. 4].

Профессия педагога предъявляет требования, обусловленные текущей ситуацией. Эффективность профессиональной деятельности зависит от личностных и деловых качеств преподавателя и его профессионально-личностной позиции [2]. Целью исследования является создание модели, обеспечивающей эффективное развитие профессионально-личностной позиции педагога высшей школы. Для этого необходимо обозначить показатели профессионально-личностной позиции педагога и определить пути развития профессионально-личностной позиции педагога высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальность представленной работы обусловлена тем, что профессионально-личностная позиция педагога рассматривается не как высокий уровень владения умениями, необходимыми для педагогической деятельности, а как интегральная характеристика личности, выраженная совокупностью педагогического мастерства, эмоциональной устойчивости, индивидуального имиджа педагога, креативности, уважения, нравственных качеств, работоспособности и позитивного мышления. Данные качества обеспечивают эффективную педагогическую деятельность. Научная значимость работы заключается в том, что разработана авторская модель развития профессионально-личностной позиции педагога высшей школы. Практическая значимость работы состоит в возможности применения представленной модели в образовательном процессе вуза с целью формирования конкурентоспособного педагога.

Методами исследования являются теоретические и эмпирические. Проведен педагогический эксперимент, в котором участвовали преподаватели Черноморского высшего военно-морского орденов Нахимова и Красной Звезды училища имени П.С. Нахимова (ЧВВМУ).

Изучением возможностей образовательного пространства в профессиональной подготовке педагогов занимались М.Е. Вайндорф-Сысоева, А.А. Вербицкий, Я.И. Кузьминов и др. Использование информационных технологий в образовательном процессе были предметом обсуждения ученых М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.В. Пчелякова, К.М. Мозер, М. Ахмад [2, 3, 4].

В современной науке существуют различные взгляды на профессионализм. Ученые В.И. Сластенин, Е.Н. Шиянов, А.И. Мищенко, В.Я. Синенко, А.К. Маркова понимают его как способность к определенному виду профессии, где совокупность знаний, умений и навыков необходима для эффективного взаимодействия. Вопросами повышения профессионализма занимались Л.В. Кондратенко, Т.В. Зубрева, С.Е. Гирич [5-7] и др. Так, М.С. Мантрова и И.В. Чикова изучали повышение квалификации преподавателей как условие обеспечения конкурентоспособности вуза [8].

«Для того чтобы обеспечить качество образования и удовлетворить запрос общества, каждый преподаватель высшей школы должен, несомненно, обладать профессиональными компетенциями» [8, С. 352], а также профессионально-личностной позицией.

Авторская модель развития профессионально-личностной позиции педагога включает блоки, которые характеризуются смысловым содержанием. Структура процесса формирования профессионально-личностной позиции преподавателя представлена целевым, теоретико-методологическим, содержательным, процессуальным и аналитико-результативным компонентами:

– Целевой компонент – повышение уровня профессионально-личностной позиции педагога высшей школы является целью реализации модели.

– Теоретико-методологический компонент модели включает в себя следующие методологические подходы, на которые мы ориентировались при ее проектировании: лично ориентированный [9], системный, деятельностный и компетентностный подходы [10]:

– системный подход (С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Л.С. Выготский, В.А. Сластенин и др.) позволяет рассматривать процесс формирования профессионально-личностной позиции педагога как целостную систему;

– лично ориентированный подход рассматривает развитие педагогов на основе индивидуальной траектории с учетом способностей каждого педагога, возможностей, мотивов, интересов и потребностей (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.);

– компетентностный подход (Р.Н. Азарова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Сафонов, В.Д. Шадриков и др.), реализация которого позволила определить компетенции преподавателя. Применение данного подхода позволило определить критерии уровня сформированности профессионально-личностной позиции педагога.

– Содержательный компонент раскрывает сущность деятельности по организации проектирования процесса формирования профессионально-личностной позиции педагога [11].

– Процессуальный компонент включает в себя оптимальное сочетание средств, методов, форм, приемов работы с педагогами, направленных на развитие их профессионально-личностной позиции [12].

Выделены следующие средства, формы и методы формирования профессионально-личностной позиции педагогов:

1. Мотивация творческого самосовершенствования: конкурсы педмастерства, участие в мероприятиях ко дню открытых дверей.

2. Организация творческих общений, применение методов диагностики как обязательного анализа для принятия мер по улучшению образовательного процесса.

3. Помощь в организации и обеспечении работоспособности образовательного учреждения с учетом его целей и задач.

4. Аттестация педагогических работников.

5. Прохождение курсов повышения квалификации.

– Аналитико-результативный компонент оценки проектирования процесса развития профессионально-личностной позиции педагогов, суть которого заключается в выборе методик оценки её критериев [13].

Профессионализм преподавателя высшей школы выражен, прежде всего, в уровне, позволяющему судить о личном соответствии квалификации занимаемой должности, статусу и читаемой дисциплине. «Модернизация процесса образования заключается в повышении качества образования и грамотном использовании механизмов его регулирования» [8, С. 353]. Данный уровень, может быть, достигнут благодаря курсам повышения квалификации преподавателей университетов.

В силу особенностей вузовской деятельности, все педагоги должны заниматься научно-исследовательской, учебной, учебно-методической и воспитательной деятельностью, поскольку высшей ступенью выражения ценностного отношения преподавателя к своей деятельности является профессионализм. Так, на кафедре «Иностранные языки» Севастопольского государственного университета (СевГУ) регулярно проводят мониторинг повышения квалификации; данные заносятся в гугл-таблицу. В 2023 году из 40 преподавателей кафедры уже записались на курсы повышения педагогического мастерства 19 чел. (47,5%), причем некоторые выбрали несколько курсов. В списке курсов, представленном в Приказе ректора «О плане повышения квалификации работников Университета на 2023 год» [14], наиболее значимыми оказались следующие направления:

– «Психология коммуникаций и конфликтов» – 7 чел. (49%).

– «Ключевые компетенции преподавателя в цифровую эпоху», «Развитие социальных сетей в университетской среде.

Цифровые и информационно-коммуникационные технологии в образовании» – 7 чел. (49%).

– «Академический преподаватель в современных условиях» – 10 чел. (52,63%).

– «Подготовка научных публикаций в изданиях перечня ВАК, наукометрической базы РИНЦ: жанры, стиль, структура» – 1 чел. (5,3%). Обобщенные результаты по выбору направления повышения квалификации преподавателями представлены на рис. 1.

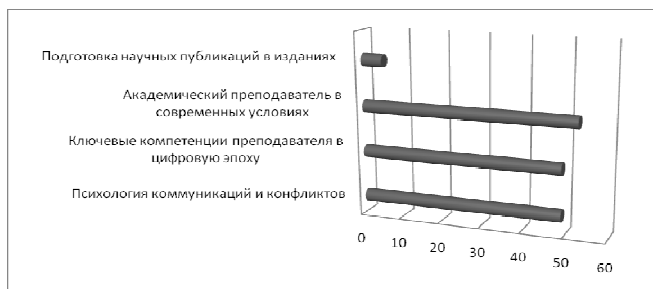


Рисунок 1. Количество преподавателей, записавшихся на курсы повышения квалификации на кафедре «Иностранные языки» СевГУ

В контексте осуществления процесса развития профессионально-личностной позиции преподавателя был реализован принцип полисубъектного взаимодействия в характере взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, выраженном в развитии партнерства, общении и атмосфере сотрудничества между участниками образовательного процесса [15]. Проведен педагогический эксперимент с целью рассмотрения целесообразности выделенных компонентов процесса формирования профессионально-личностной позиции преподавателя. Методы исследования включали: теоретические (анализ литературы по обозначенной теме, синтез, классификация, обобщение и моделирование), которые позволяют определить показатели профессионализма педагога высшей школы, условия и возможности организации научно-исследовательской работы.

Проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали преподаватели кафедры иностранных языков Черноморского высшего военно-морского орденов Нахимова и Красной Звезды училища имени П.С. Нахимова (ЧВВМУ) (N=25), а также кафедры «Иностранные языки» Севастопольского государственного университета (N=19).

Эксперимент по реализации процесса развития профессионально-личностной позиции педагога высшей школы включал диагностический, формирующий и контрольный этапы.

На первом этапе эксперимента, который проходил с 2019 года по 2022 год в ЧВВМУ, изучались условия и возможности организации научно-исследовательской работы, нормативно-правовые документы; выявлялся исходный уровень профессионализма педагога высшей школы. Уровень развития профессионально-личностной позиции педагога высшей школы определялся с помощью проведения авторского анкетирования (табл. 1).

На формирующем этапе эксперимента проводилась активная работа со специалистами отдела переподготовки преподавателей ЧВВМУ.

Таблица 1

Исходный уровень профессионально-личностной позиции педагога высшей школы (в %)

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольные группы
Высокий	12,8	13,1
Средний	23,7	24,1
Низкий	63,5	62,8

Из результатов видно, что, в основном, у преподавателей преобладает низкий уровень профессионально-личностной позиции (63,5 %). Также проанализирована роль педагогического стажа в сформированности профессионально-личностной позиции педагога (табл. 2).

Таблица 2

Оценка уровня профессионально-личностной позиции педагога высшей школы (в %)

Уровни	более 30 лет	20-30 лет	15-20 лет	10-15 лет	5-10 лет	до 3 лет
Высокий	34,4	32	23,4	9,8	0,4	0
Средний	16,7	18	25	28,3	7,9	4,1
Низкий	0	0	2,6	3,9	25,6	67,9

Дополнительно проведено исследование среди обучающихся гражданского факультета радиотехники и защиты информации ЧВВМУ специалитета и магистратуры с целью определения профессионализма преподавателя.

В опросе приняли участие 34 респондентов специалитета (N=34) и магистратуры (N=15) в 2022 году, которые определили наиболее значимые профессионально-личностные качества, умения и навыки преподавателя вуза. В итоге были получены результаты, представленные в виде диаграммы на рисунке 1.

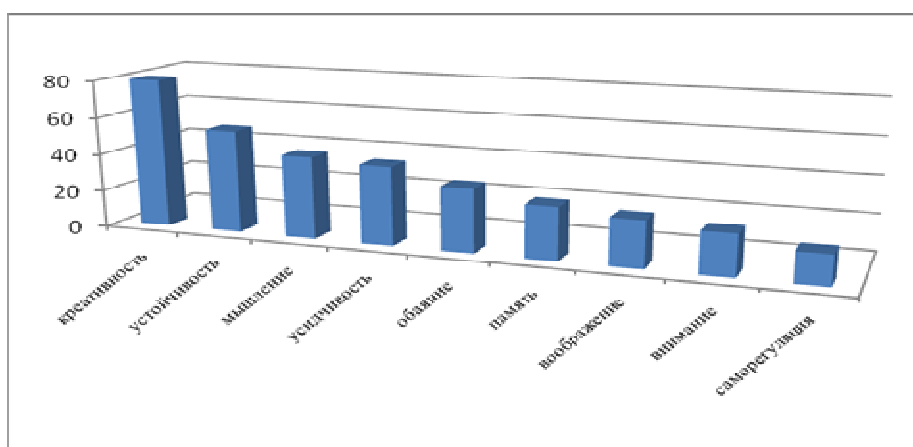


Рисунок 2. Результаты опроса обучающихся ЧВВМУ

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что преподаватели должны обладать следующими критериями профессионально-личностной позиции: креативностью, эмоциональной устойчивостью, уважением, нравственными качествами, работоспособностью, позитивным мышлением. Критерии профессионально-личностной позиции педагога представлены в таблице 3.

Критерии профессионально-личностной позиции педагога

Критерии	Показатели
Мотивационный	сформированность мотивов, целей, познавательных потребностей в профессиональной сфере
Содержательный	знание основ своей профессиональной деятельности
Практический	педагогическое мастерство как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, владение приемами индивидуального подхода к обучающимся, методами передачи знаний; осуществления лично-ориентированного обучения и др.
Коммуникативный	самостоятельное и целесообразное владение приемами коммуникативной деятельности: они применяются осмысленно и используются при выполнении всех видов практической деятельности и в процессе общения
Эмоциональный	эмоциональная устойчивость

Для проверки результатов реализации процесса развития профессионально-личностной позиции педагога высшей школы в рамках процессуального компонента, который включал сочетание средств, методов, форм, приемов работы с педагогами, был проведен итоговый этап эксперимента.

Основными путями повышения профессионализма, которые применялись в процессе эксперимента, были следующие: расширение диапазона представлений о профессионально-личностной позиции преподавателя вуза; выступления на научных мероприятиях различного уровня; изучение и создание он-лайн курсов с помощью современных цифровых средств; разработка методических указаний и рекомендаций; создание персонального сайта; реализация научных результатов; изучение профессиональной литературы; аттестация и повышение квалификации. Неотъемлемой частью профессионального развития является практико-ориентированная и результативная заинтересованность преподавателя в развитии профессиональной области и себя в ней.

Результаты диагностики сформированности профессионально-личностной позиции педагога приведены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень профессионально-личностной позиции педагога на итоговом этапе (в %)

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольные группы
Высокий	18,1	14,2
Средний	38,7	27,1
Низкий	43,2	58,7

Преподаватели настроены оптимистично по поводу применения выделенных средств повышения уровня профессионализма. Результаты высокого и среднего уровней профессионально-личностной позиции преподавателей возросли.

Залогом эффективности процесса развития профессионально-личностной позиции педагога является творческое содружество всех участников образовательного процесса вуза, интерес педагогов-практиков к самосовершенствованию.

Выводы. Таким образом, для сформированности мотивационного критерия характерно наличие у педагога устойчивой мотивации профессиональной деятельности. Педагогом осознается собственная профессионально-личностная позиция как ценность, развиты ответственность, устойчивый познавательный интерес, потребность в личном и профессиональном самосовершенствовании.

Знание основ своей профессиональной деятельности представляет содержательный показатель, который является одним из системообразующих. Содержательный компонент представляет собой систему умений, навыков, имеющих профессиональную направленность, поэтому проводится аттестация педагогических работников и повышение квалификации. Педагогическое мастерство предполагает накопленный профессиональный опыт, постоянное самосовершенствование, владение приемами индивидуального подхода, методами передачи знаний.

Владение приемами межличностного взаимодействия представлено развитым коммуникативным критерием, в основе которого лежит коммуникативная установка – сформированная готовность педагога к взаимодействию, детерминированная имеющимся у него опытом коммуникаций и переживаниями по поводу взглядов партнеров по общению.

Эмоциональная устойчивость развивается в доброжелательной среде и является результатом целостной функциональной системы саморегуляции. Эмоциональный показатель – единство интеллектуальных, эмоциональных, волевых отношений, в которые преподаватель вовлекается в условиях напряженной педагогической деятельности.

Основными путями повышения уровня профессионально-личностной позиции (мотивационного, содержательного, практического, коммуникативного и эмоционального) являются: профессиональное развитие педагога; выступления на научных конференциях; разработка теоретических, методических и научных разработок; публикационная активность; чтение профессиональной литературы; аттестация педагогических работников и самообразование педагога.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть полезны работникам образования. Перспективами дальнейших исследований являются вопросы применения цифровых инструментов для достижения самоактуализации будущих педагогов.

Литература:

1. 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, 2011. – 233 с.
2. Воинова, О.И. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум / О.И. Воинова, В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «НомоСyberus». – 2018. – № 1(4). – [Электронный ресурс]. – <https://clck.ru/yAKjV>
3. Ahmad, M. The impact of integrating ICT in Malay foreign language teaching and learning / M. Ahmad, R.A. Rashid, N.R. Mansor, C.M. Sung, E.M. Hussain // Journal of Physics Conference Series. – 2021. – № 2. – Pp. 1-13

4. Moser, K.M. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators / K.M. Moser, T. Wei, D. Brenner // System. – 2021. – № 97(4). – Pp. 158-172
5. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Перспективы использования цифрового следа в образовательном и научном процессах / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – №3.
6. Кондратенко, Л.В. Развитие профессиональных педагогических компетенций – фактор повышения качества образовательного процесса / Л.В. Кондратенко // Повышение профессионального мастерства педагога: опыт и современные тенденции развития : материалы региональной заочной научно-практической конференции (г. Белгород, 29 октября 2020 г.) / ОГАОУ ДПО «БелИРО»; отв. редактор А.А. Жерновая. – Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. – 243 с.
7. Лапшова, А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования / А.В. Лапшова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4(8). – С. 31.
8. Мантрова, М.С. К вопросу повышения квалификации преподавателей как условия обеспечения конкурентоспособности вуза в контексте болонского процесса / М.С. Мантрова. – С. 352-356. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/237216651.pdf>
9. Михайлова, А.Г. Образовательные ресурсы виртуальной среды в процессе изучения иностранного языка [Текст] / А.Г. Михайлова, А.И. Мезенцева // Цифровая экономика: перспективы развития и совершенствования: сборник научных статей 3-й Международной научно-практической конференции. – Курск, 2022. – С. 262-265
10. Мезенцева А.И. Проблема резильентности в условиях изучения иностранного языка / А.И. Мезенцева, А.Г. Михайлова // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций. Материалы I Международной научно-практической конференции. – Казань, 2022. – С. 126-131
11. Косцова, М.В. Личностная самоэффективность курсантов высшего военно-морского училища / М.В. Косцова, А.Г. Михайлова // Школа молодых новаторов. Сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. В 3-х томах. – Курск, 2022. – С. 60-64
12. Mikhaylova, A.G. Activating teaching methods in foreign language education / A.G. Mikhaylova, T.A. Kokodey // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2022. – Т. 8. – № 1. – С. 126-130
13. Антонов, Н.В. Основные принципы построения модели социально-педагогического проектирования профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций / Н.В. Антонов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-2. – С. 280-284. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36144>
14. Приказ «О плане повышения квалификации работников Университета на 2023 год» № 442-н от 07.03.2023. – URL: <https://goo.su/Wo5nzPs>
15. Yağan, E. Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis / E. Yağan. – BMC Psychol. – №10, 57. – 2022. – <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>

Педагогика

УДК 378:371.3:004

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат географических наук, доцент кафедры математики и физики Билялова Лилия Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

аспирант Меметова Гузель Энверовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе рассмотрены особенности учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях цифровой трансформации образования. Проанализированы направления использования облачных инфокоммуникационных технологий в образовательном процессе, возможности и способы их применения в учебно-исследовательской, самостоятельной и проектной деятельности. Описано использование облачных ресурсов и сервисов в образовательном процессе в педагогическом вузе.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, облачные технологии, учебно-исследовательская деятельность, самостоятельная работа, проектная деятельность, инфокоммуникационные технологии.

Annotation. We consider the features of educational and cognitive activities of students in the conditions of digital transformation of education. The using cloud infocommunication technologies directions in the educational process, the possibilities and methods of their application in educational and research, independent and project activities are analyzed. The use of cloud resources and services in the educational process at a pedagogical university is described.

Key words: digital transformation of education, cloud technologies, educational and research activities, independent work of a student, project activity, information and communication technologies.

Введение. Широкие возможности современных сетевых технологий создают условия для интенсификации цифровой трансформации образования, цель которой состоит в индивидуализации и повышении результативности образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности, базирующийся на субъект-субъектной парадигме, и, соответственно, ответственности самого обучающегося за результат обучения, стимулирует развитие самообразования, в том числе, с использованием актуальных цифровых интерактивных форм и средств обучения. Прогрессивный образовательный процесс фокусируется на самообучении, высоком уровне само мотивации и познавательной активности обучающегося, достаточной степени обеспеченности образовательными, педагогическими, техническими ресурсами и технологиями. При этом педагогам приходится самостоятельно решать проблемы выбора, разработки и/или использования цифровых ресурсов и технологий в рамках электронного образовательного пространства, которое предоставляется образовательной организацией. Поэтому место и роль педагога на этапе цифровизации образования существенно меняется. От него требуется осваивать соответствующие компетенции, изменение психологического восприятия, связанных с изменением компетенций субъектов и внешней среды образовательного процесса, подготовки педагогических кадров.

Организация познавательной деятельности обучающихся и анализ их достижений в условиях развития самообучения, формирование учебного образовательного авторского контента в условиях цифровой перестройки образования и общедоступности информационных ресурсов теперь включаются в сферу профессиональной деятельности педагога [4].

Современное информационное пространство характеризуется наличием множества различных сервисов и ресурсов, которые можно использовать для цифровизации образования. Особую роль среди них играют облачные технологии, создающие предпосылки для проведения интерактивных занятий при индивидуальном и коллективном обучении, которые позволяют снизить затраты на необходимые программные средства, повышая качество и результативность образовательного процесса [1]. Они все чаще используются в качестве эффективного способа для коллективного доступа к хранилищу учебных материалов [2].

Авторами социально-педагогического исследования [7] отмечалось, что участники образовательного процесса в вузах активно используют цифровые технологии в учебных целях, в частности, различные хранилища файлов (65%) и сервисы Google (80%).

Нам представляется целесообразным более детально рассмотреть и сопоставить образовательные потребности участников учебного процесса и учебно-инструментальные возможности облачной среды.

Цель данной статьи – проанализировать спектр предоставляемых облачными сервисами образовательных возможностей, значимых для цифровой трансформации высшего педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Известно, что персонализированная и ориентированная на результат организация обучения нацелена на повышение результативности учебной работы. Она предполагает доказательное достижение планируемых образовательных результатов каждым обучаемым наряду с развитием его способностей и личностного потенциала. Для решения возникающих организационных и методических проблем необходим весь спектр современных цифровых инструментов и ресурсов, которые помогают (учитывая свойственные современному образованию финансовые и другие ограничения) выстроить образовательный процесс, реализующий дидактические принципы индивидуально по отношению к каждому обучаемому. Описанное преобразование работы учебного заведения называют цифровой трансформацией образовательного процесса.

Цифровизация образования ставит перед современным обществом качественно новые задачи: развитие материальной инфраструктуры через создание дата-центров, расширение каналов связи и устройств для применения цифровых учебно-методологических материалов; разработку и использование учебно-методического контента с применением искусственного интеллекта и технологий машинного обучения; уменьшение доли бумажных носителей информации и развитие онлайн обучения; внедрение систем управления обучением, реализующих функции администрирования и контроля учебных курсов при дистанционном образовании; совершенствование системы идентификации обучающегося; построение модели цифрового образовательного заведения; расширение цифровых компетенций педагогов и т.д. [8, 9].

Отметим, что в ходе цифровой трансформации проявляются такие ярко выраженные особенности процесса обучения как усиление роли самостоятельной познавательной деятельности и активности обучающегося, реализация педагогических технологий интерактивной коммуникации и усложнение структуры учебной деятельности, создание условий для развития критического и творческого мышления.

Указанная специфика может быть успешно реализована посредством облачных инфокоммуникационных технологий, возможности которых позволяют организовать коллективную деятельность обучающихся и педагога, создают условия для эффективного формирования образовательных компетенций обучающихся в процессе освоения учебного содержания за счет ускорения обратной связи и дидактической диагностики, персонализации корректировки процесса обучения, расширения вертикальной и горизонтальной коммуникации.

Подчеркнем, что совместный доступ к образовательному контенту и эффективный обмен учебной информацией, присущие применению облачных педагогических технологий, достигаются при уменьшении материальных затрат на техническое и программное обеспечение учебного процесса; кроме того, они способствуют опосредованному развитию информационно-коммуникационных компетенций участников образовательного процесса и создают мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности, воспитывают навыки коллективной работы в команде. Таким образом, в образовательной организации создаются условия для создания сетевого образовательного пространства, см. также [10].

Коммуникация с обучающимися и удаленный контроль выполнения ими индивидуального и коллективного видов учебной работы эффективно осуществляется с использованием различных облачных сервисов и хранилищ учебно-методических материалов и учебных заданий, таких как Gmail, Google Drive, Google Maps, Google Translate, Google Календарь, Google Apps for Education (см., например, [3, 6]), облачные сервисы Mail.ru, Яндекс Диск, Google Forms, MoodleCloud.

По нашему мнению, облачные технологии можно эффективно использовать в таких видах учебно-познавательной деятельности обучающихся, как учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) и самостоятельная работа студентов (СРС), а также коммуникации всех участников учебного процесса (см. Рис. 1).

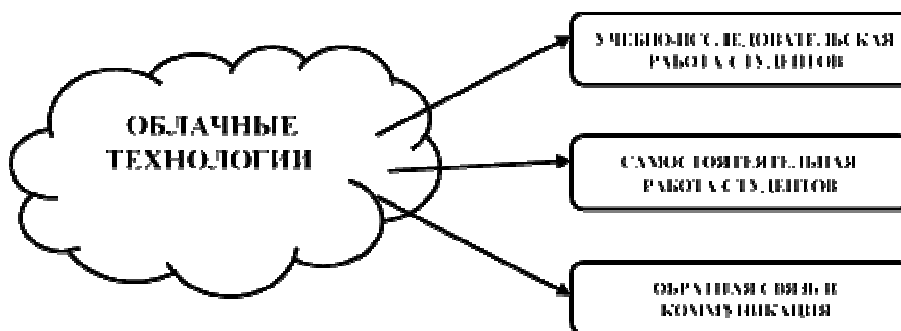


Рисунок 1. Образовательные направления применения облачных технологий

Перечислим образовательные задачи, которые можно успешно осуществлять с помощью облачных технологий по каждому из названных выше направлений.

УИРС:

- реализация технологий активного и проектного обучения;

- использование индивидуальных и командных форм организации учебной деятельности в цифровой образовательной среде;
- оценивание знаний;
- формирование образовательных результатов (личностных качеств, профессиональных компетенций), заявленных в основной профессиональной образовательной программе.

СРС:

- организация доступа к учебным и методическим материалам;
- обмен информацией и документами в процессе подготовки к занятиям;
- организация контроля и самоконтроля выполнения заданий самостоятельной работы;
- индивидуальное и групповое консультирование по проектной исследовательской деятельности;
- организация совместной деятельности обучающихся в рамках подготовки к семинарам, выполнения проектов.

Обратная связь и коммуникации:

- осуществление механизма горизонтальных и вертикальных связей между субъектами образовательного пространства;
- проектирование и организация широкого спектра образовательно значимой коммуникации с целью повышения информационной открытости и прозрачности системы образования;
- реализация оперативной обратной связи с обучающимся в процессе учебной деятельности, в частности, персонализированное информирование и предложения в рамках выстраивания индивидуальной образовательной траектории с целью полного усвоения учебного материала;
- обеспечение верифицированных заинтересованных лиц коммуникационными инструментами для информирования о ходе образовательного процесса.

Как отмечено в статье [5], на этапе цифровой трансформации образования облачные технологии являются одним из наиболее перспективных инструментов осуществления познавательной деятельности обучающихся. Опыт авторов данной работы показал высокую эффективность облачных сервисов и технологий в достижении целей учебно-исследовательского, проектного и научно-исследовательского видов учебной работы. Ядром современных облачных сервисов являются облачные хранилища данных, к каковым относится Яндекс Диск и Google Drive, которые позволяют не только хранить необходимую информацию в «облаке», но и осуществлять широкий спектр манипуляций с этими данными.

Опишем некоторые из облачных инструментов, успешно используемых авторами в педагогической деятельности.

Google Forms. С их помощью нетрудно создавать формы, реализующие оперативную обратную связь и вертикальные коммуникации, анкеты социально-педагогических опросов, учебные задания для тренинга, текущего и/или итогового контроля, а также самоконтроля знаний обучающихся.

Использование в УИРС. На Рис. 2 показан фрагмент заданий для текущего контроля знаний студентов педагогических специальностей по дисциплине «Технологии цифрового образования», созданный с использованием цифрового сервиса Google Forms.

Отметим, что преимуществом описываемого облачного сервиса является наличие функционала автоматизированного сбора информации, несложной статистической обработки и визуализации полученных данных, достаточных для проведения педагогом-исследователем контент-анализа.

Текущий контроль "Цифровые технологии"

Вопросы множественного выбора предназначены для контроля знаний функционала пакета OpenOffice.org

Ориентация страницы может быть:

- Разворот
- Альбомная
- Зеркальная
- Книжная

Веб-сайт может состоять из:

- Минимум трех веб-страниц
- Одной веб-страницы
- Нескольких веб-страниц
- Максимум трех веб-страниц

Рисунок 2. Фрагмент заданий текущего контроля

Укажем также, что созданный таким способом цифровой ресурс легко перенастроить (см. Рис. 3) для использования обучающимися как с целью тренинга, так и само оценивания в ходе аудиторной учебно-исследовательской и внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности.

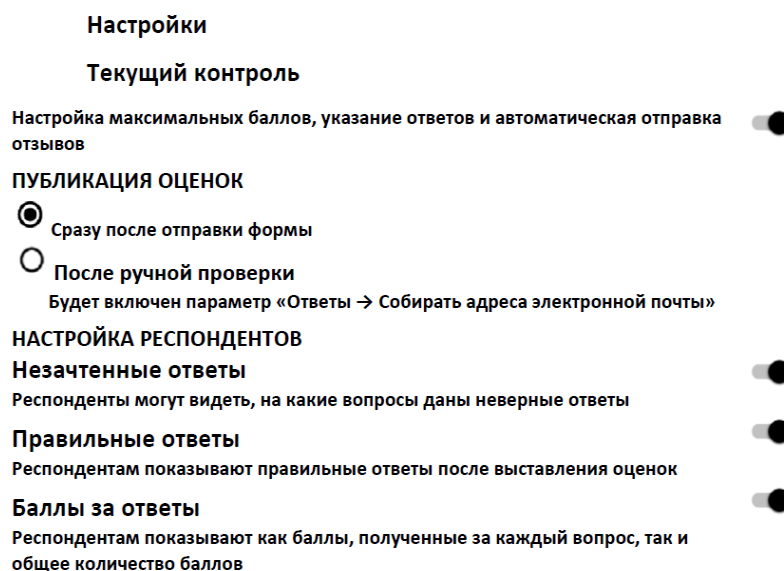


Рисунок 3. Настройки оценивания текущего контроля

Использование для обратной связи и вертикальной коммуникации. Еще одним востребованным направлением использования облачного сервиса Google Forms является создание цифровых ресурсов для проведения социально-педагогического онлайн-анкетирования субъектов образовательного процесса.

Например, проведенный авторами данной работы онлайн-опрос обучающихся педагогических специальностей позволил глубоко проанализировать педагогические технологии, в том числе цифровые образовательные технологии, мотивацию и проблемы, связанные с выполнением самостоятельной учебной деятельности (см. [5]). Фрагмент созданной в Google Forms анкеты, использованной в ходе этого опроса, приведен ниже на Рис 4.

Опрос об организации самостоятельной учебной работы студентов

Затрачиваю в неделю на самостоятельную учебную работу, в том числе на выполнение домашних заданий (в среднем, примерно)

- Менее 1 часа
- От 1 до 6 часов
- От 6 до 24 часов
- Более 24 часов

Для выполнения самостоятельной работы использую ИКТ, интернет, инновационные образовательные технологии

- Никогда или почти никогда
- Иногда
- Часто
- Всегда или почти всегда

Рисунок 4. Фрагмент анкеты опроса об организации самостоятельной учебной работы ([5])

Яндекс Диск. Облачные сервисы Яндекс Диск позволяют осуществлять эффективную совместную работу участников командного проекта с файлами разных форматов: текстовые документы, графические изображения, презентации, электронные таблицы и др.

Использование для вертикальной и горизонтальной коммуникации и СРС.

Члены команды работают над проектом совместно или индивидуально, синхронно или асинхронно в зависимости от постановки учебной задачи и имеющихся условий. Преподаватель (куратор проекта) имеет возможность отслеживания хода и результатов действий участников, комментировать и направлять их.

На Рис. 5 представлен фрагмент цифровых следов участников сетевого командного проекта с использованием цифрового сервиса Яндекс Документы.

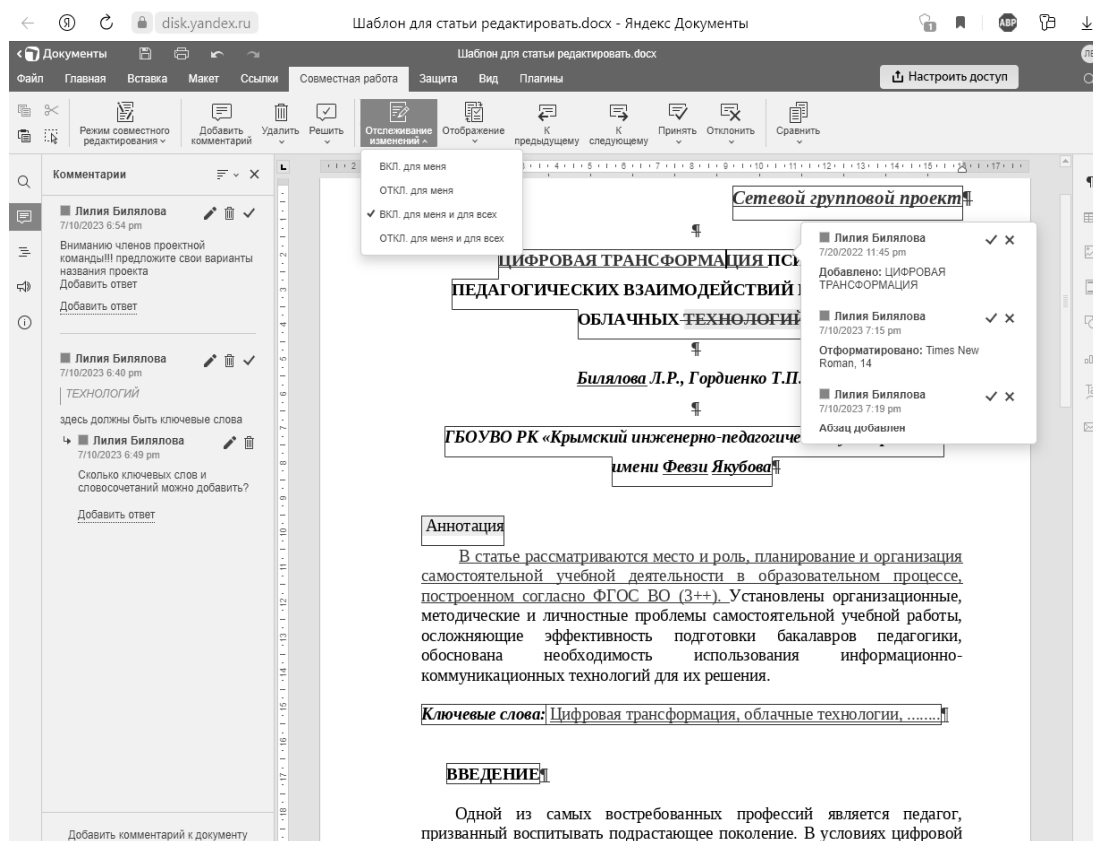


Рисунок 5. Фрагмент цифровых следов командного проекта

Отметим, что подобный функционал предоставляется и другими облачными технологиями, например, Google Drive, Облако Mail.ru.

Выводы. Анализ применения облачных инфокоммуникационных технологий в учебно-исследовательской, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной, а также проектной деятельности в учебном процессе в педагогическом вузе показал их эффективность для формирования цифровых компетенций выпускников. Опыт использования облачных сервисов позволил выявить направления и способы их применения в образовательной деятельности вуза. Такой подход к обучению на этапе цифровизации образования особо ценен, поскольку полученный обучающимися в результате взаимодействия с современными инфокоммуникационными технологиями опыт является редуцируемым в эффективные инструменты их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Аверина, М.Н. Использование облачных технологий в образовательном процессе при обучении иностранному языку / М.Н. Аверина, А.Д. Логинова // Служение педагогическому делу. Сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Петрозаводск. – 2021. – С. 15-25
2. Быстрова, Н.В. Образовательный процесс с применением сетевых и дистанционных форм обучения / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, П.А. Данилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 64-66
3. Гизатулина, О.И. Интеграция педагогических и облачных технологий в дистанционном образовании / О.И. Гизатулина // Наука, техника и образование. – 2021. – № 3 (78). – С. 36-41
4. Гилева, К.В. Современные роли педагога системы ДПО в условиях цифровизации образовательной среды / К.В. Гилева // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2021. – № 40. – С. 16-22
5. Гордиенко, Т.П. Особенности самостоятельной работы студентов в условиях цифровой трансформации педагогического образования / Т.П. Гордиенко, Г.Э. Меметова // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 237-241
6. Дукальская, И.В. Использование облачных технологий в образовательном процессе на основе Google Apps For Education / И.В. Дукальская, Е.В. Зарянова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 3-2. – С. 77-80
7. Матвеева, Е.П. К вопросу о подготовке бакалавров к цифровизации образования / Е.П. Матвеева, Е.С. Кошечкина // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 22-29
8. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26-27 сентября 2019 г. [Текст] / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155, [1] с. – 150 экз. – ISBN 978-5-7598-2130-4
9. Шулгина, Л.А. Облачные ресурсы и сервисы как эффективные инструменты цифровой дидактики (на примере организации работы в педагогическом вузе) / Л.А. Шулгина // Шаповаловские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2021. – С. 411-413
10. Ярцев, К.С. Использование облачных технологий в образовательном процессе школы / К.С. Ярцев // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 167-169

УДК 371

старший преподаватель-методист отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Губченко Елизавета Сергеевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД

Аннотация. В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД в современных условиях, а также существенные закономерности и направления формирования теоретической, служебно-боевой и профессиональной подготовки к функционированию в экстремальной обстановке. Оптимизация выстраивания и содержания профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов в современных условиях должно быть ориентировано на решение задач повседневной деятельности. Автор считает одним из наиболее эффективных методов в обучении контекстный подход, способствующий осуществлению связи теории с практикой при формировании профессиональных компетенций сотрудников МВД, обеспечивающих успешное выполнение служебных обязанностей.

Ключевые слова: сотрудник МВД, контекстный подход, активные методы обучения, профессиональная подготовка, федеральные государственные образовательные стандарты.

Annotation. The article considers the features of the professional training of future employees of the Ministry of Internal Affairs in modern conditions, as well as the essential patterns and directions of the formation of theoretical, service-combat and professional training for functioning in an extreme situation. Optimization of the formation and content of professional training of law enforcement officers in modern conditions should be focused on solving the tasks of daily activities. The author considers one of the most effective methods in teaching a contextual approach that promotes the connection of theory with practice in the formation of professional competencies of employees of the Ministry of Internal Affairs, ensuring the successful performance of official duties.

Key words: Interior Ministry employee, contextual approach, active teaching methods, professional training, federal state educational standards.

Введение. В настоящее время один из ключевых векторов становления системы МВД и силовых структур заключается в обеспечении их высококвалифицированными кадрами, отвечающими высоким требованиям к личностным и профессиональным качествам, характеризующимися высоким уровнем профессионализма. В разрешении этой проблемы важнейшая роль принадлежит ведомственным образовательным учреждениям. Современная геополитическая ситуация настоятельно требует пересмотра и модернизации требований, которые предъявляются к сотрудникам правоохранительных органов РФ.

Динамика изменения способов совершения противоправных действий, использование преступными элементами новейших информационных технологий ставит перед сотрудниками МВД новые задачи, требующие совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, удовлетворяющих критериям современной действительности. В связи с этим актуализируется проблема создания наиболее действенных технологий совершенствования качества подготовки будущих специалистов, формирования у выпускников профессиональной компетентности.

Современные образовательные технологии должны способствовать повышению уровня фундаментального образования, позволяющего курсанту научиться самостоятельно осознавать, анализировать содержание образовательных дисциплин и применять полученные знания на новом уровне. Первоклассная профессиональная подготовка и кадровая компетенция, в т.ч. стремление к реализации оперативно-боевых задач, составляют основу эффективной работы сотрудников МВД.

Организация профессионального обучения сотрудников МВД нуждается в серьезной модернизации ввиду масштабности поставленных перед правоохранителями задач и высокой ответственности перед обществом. К одному из ключевых направлений решения очерченной проблемы относится увеличение практической нацеленности обучения, соединение теоретической и прикладной подготовки будущих специалистов. Ученые (А.А. Вербицкий, А.В. Райцев, Б.А. Тахохов, О.И. Федотова) считают, что решение данной проблемы лежит в плане контекстного подхода к образованию, дающего возможность естественно скоординировать приобретенный абстрактный запас сведений с будущей профессией.

Повышение уровня подготовленности выпускников для органов МВД требует внедрения новейших обучающих методик, в т.ч. практико-ориентированных выездных занятий, моделирующих тренингов. Необходимо сосредоточить внимание на теории и практике занятий по компьютерным технологиям. Поэтому не вызывает сомнения насущность изучения контекстного подхода к подготовке курсантов и слушателей учреждений МВД.

Изложение основного материала статьи. Контекстное обучение – модель деятельностного обучения, рассчитанная на использование в высших учебных заведениях и нацеленная на профессиональную подготовку слушателей. Она осуществляется через системное применение профессионального контекста, последовательную концентрацию в учебном процессе деталей профессиональной деятельности.

Контекстный подход к подготовке студентов учебных заведений МВД помогает достигнуть значимых и скоординированных целей: возрастания персональной предприимчивости обучающегося, становления и совершенствования у него когнитивной мотивации, трансформации ее в профессиональную увлеченность, стимулирования молодого специалиста к переходу от учебы к профессиональной работе.

Контекстное обучение как одна из технологий компетентностной модели обучения максимально приближает обучение в вузе к дальнейшей служебной деятельности. К существенным чертам алгоритма учебы и воспитания контекстного типа, осуществляемого посредством новых и привычных приемов и средств обучения, относится моделирование конкретного и общественного содержания будущей профессии через семиотические инструменты.

Теоретические положения контекстного подхода изложены в работах М.М. Бахтина, А.А. Вербицкого, Н.Б. Лаврентьевой и др. [3]. Он способствует созданию предпосылки для взаимной интеграции учебы и работы как средства достижения профессиональной компетентности. Его суть состоит в реализации передачи знаний во взаимосвязи с дальнейшей профессиональной деятельностью через воспроизведение в способах и приемах образовательной деятельности действительных событий и взаимоотношений, решения определенных профессиональных задач.

Интерпретация контекстного обучения как педагогической технологии объединения форм деятельности (учебы, практики, исследований) максимально глубоко показана в работах А.А. Вербицкого. Явление «контекст» изучено им с позиции психологии и определено как смыслообразующее назначение назначения психики, систему эндогенных и экзогенных консигнаторов и предпосылок поступков и деятельности людей, воздействующих на специфику осознания, усвоения и

трансформации конкретной ситуации, обуславливающих суть и значимость данной ситуации как целого и составляющих его звеньев [3].

По факту абстрактное содержание научной дисциплины для курсанта отображается на его дальнейшей профессиональной деятельности. Наряду с этим курсанта получает возможность видоизменять свою намеченную деятельность: проектировать конкретные разновидности работы, учитывая разнообразные сложившиеся ситуации, планировать результат и выбирать решение, принимая во внимание непредвиденное положение. Подобный подход благоприятствует формированию у курсанта компетенций в сфере профессии. По мнению А.А. Вербицкого, контекстно-компетентностный подход «способствует формированию проектной культуры, подразумевающей использование продуктивных технологий подготовки будущих специалистов» [3]. Нацеленный на нетрадиционные формы обучения курсант овладевает конкретной профессиональной деятельностью, совершенствуясь в плане профессии. Исследователь полагает, что концепция и технология контекстного обучения соответствует назначению реализации компетентностного подхода в образовании.

Ученый считает, что в настоящее время теория и технология контекстного обучения, разработкой которой более четверти века занимаются представители педагогической науки, в максимальной степени отвечает условиям осуществления компетентностного подхода в образовании по сравнению с остальными известными психолого-педагогическими теориями. Переход к компетентностному обучению предусматривает продолжительный процесс осознания, изучения, разработок и утверждения научно аргументированных и зрелых управленческих решений. Претворение в жизнь данного проекта требует опоры на сформированную психолого-педагогическую доктрину или комплекс теорий [3].

В работе А.С. Андрианова [2] существенным компонентом результативного осуществления профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов названы его индивидуальные качества. Из этого следует, что правильно сконструированная система профессиональной подготовки дает возможность действительно сформировать насыщенные знания, умения и навыки для выполнения предстоящей правоохранительной деятельности. В данном аспекте необходимо подчеркнуть, что программы дополнительного профессионального образования с целью повышения квалификации нацелены на развитие компетенций сотрудников МВД в различных сферах деятельности.

О.Е. Евтихов в своей работе исследует модификацию подходов к процессу обучения курсантов и слушателей российских ведомственных вузов системы МВД. Их отличительная черта состоит в «совмещении в образовательном учреждении учебно-воспитательной и профессионально-служебной деятельности, директивной системы управления в учебных звонках, «закрытости» образовательных организаций» [4]. Обучение в ведомственных вузах носит практико-ориентированную направленность. Подобный подход считается приоритетным и единственно правомерным.

Профессиональная готовность состоит из теоретических знаний, служебной и боевой подготовки (в т.ч. огневой, владения различными видами оружия), включая общую и специальную физическую подготовку (владение боевыми приемами, умение преодолевать препятствия). Кроме того, практическая деятельность будущих специалистов правоохранительных органов связана с систематическими психологическими нагрузками, что диктует необходимость поддержания морально-волевых качеств. Сотрудник полиции должен обладать достаточной социокультурной компетенцией, быть информированным в различных областях знания.

По мнению М.Н. Швецово [6], под контекстным обучением имеется в виду личностно-ориентированное обучение, обеспечивающее преемственную связь, непрерывность, системность и целостность учебного процесса. Наряду с этим сам образовательный процесс основывается на контекстном углублении курсантов в профессионально-ориентированную среду. Достоинство контекстного обучения заключается в том, что:

- построенное подобным образом обучение создает у курсантов впечатление отнесения себя к области знания, выбранной ими в качестве инструмента получения выбранной специальности;
- курсанты в процессе обучения не ограничиваются накоплением знаний и приобретением умений и навыков, они органично совершенствуют учебную и профессиональную компетенцию.

В исследовании А.А. Левченко, посвященном обеспечению личной безопасности сотрудников правоохранительных органов, играющей значительную роль для успешного выполнения служебных обязанностей по охране правопорядка, уделяется значительное внимание обучению курсантов на основе контекстного подхода. Он считает, что сейчас в учебных заведениях недостаточно готовят курсантов к способам сохранения жизни и здоровья себе и своим коллегам при выполнении своей непосредственной работы, что нередко приводит к неблагоприятным последствиям. В связи с этим он отмечает необходимость совершенствования специальной подготовки по обеспечению личной безопасности и поиск наиболее действенных подходов и методов обучения [5].

Автор пишет, что готовность сотрудников МВД к обеспечению персональной безопасности формируется во время обучения в ведомственных вузах МВД России и в процессе выполнения служебных обязанностей. Способность использовать полученные теоретические знания нарабатывается в ходе изучения специальных дисциплин, в частности «Личной безопасности сотрудника внутренних дел». В период обучения курсантов и слушателей преподавателю необходимо интегрировать знания, обретенные при изучении огневой, правовой, физической, психологической, тактической и медицинской подготовки, в единое целое и на его основе сформировать явственный алгоритм действий будущего сотрудника МВД. Благодаря этому сотрудник правоохранительных органов сможет быть уверенным в своей безопасности и подготовленным к выполнению служебного долга в любой обстановке.

А.А. Левченко отмечает, что связь между учебными дисциплинами осуществляется недостаточно, вследствие чего знания, полученные в процессе занятий по огневой подготовке, в процессе выполнения служебных обязанностей плохо согласовываются с тактическими элементами использования табельного огнестрельного оружия [5]. Теоретические сведения нормативных документов (к примеру, гл. 5 ФЗ «О полиции» и ст. 37-39 Уголовного кодекса) не вызывают в сотрудника чувство уверенности в юридических основаниях своих действий, обусловленных применением физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия. Освоенные в ходе обучения боевые навыки борьбы не всегда оказываются действенными в процессе задержания преступников или при нападении на сотрудника МВД. Автор подтверждает неутешительную статистику травм при выполнении служебных обязанностей, полученную в ходе проверок. В связи с этим он обосновывает эффективность решения проблемы готовности сотрудников органов внутренних дел к обеспечению личной безопасности при выполнении служебных обязанностей в текущей работе и в экстремальных обстоятельствах посредством осуществления контекстного подхода в обучении.

Ученый отмечает, что воплощение контекстного подхода в обучении выражается в становлении содержания не по традиционному принципу акцентирования внимания на отдельных дисциплинах, позволяющих последовательно усваивать научные знания разных областей и постепенно формировать целостную систему представлений о профессии, а в соответствии с принципом закрепления содержания обучения в области профессиональных задач с поэтапно увеличивающейся сложностью [5].

Особенность контекстного подхода к обучению курсантов и слушателей заключается в том, что ориентация на изучение теоретической информации замещается на освоение предстоящей профессиональной деятельности сотрудников МВД. Перед курсантами ведомственных вузов стоит задача не просто усвоить выданную им информацию по программным дисциплинам, а сформировать компетентные умения и навыки по выполнению профессиональных обязанностей сотрудников МВД.

В этих условиях приобретенные знаковые сведения займут определенное место в структуре обучения лишь до фиксированного момента, а затем они станут основой применения в формате инструмента регулирования деятельности будущих сотрудников МВД, наращивая профессиональные качества. При данном подходе деятельность курсантов и слушателей будет измеряться не объемом полученной информации, а умением ориентироваться в конкретной проблемной ситуации со всей предметной и общественной непоследовательностью и неопределенностью.

Метод контекстного обучения выражается в многочисленных формах выстраивания деятельности курсантов и слушателей. Она способна видоизменяться от лекционной формы обучения до тактико-специальных учений, которые проводятся в процессе изучения специальных дисциплин. Методы обучения, в наибольшей степени приемлемые и уместные в данных условиях, зависят от темы занятия, категории курсантов и их подготовки. Они помогут обучающимся присоединиться к коллегиальной работе с преподавателем. Это приведет к максимально успешному использованию занятия и получению требуемого результата по изучаемой теме и в итоге по предмету.

А.А. Вербицкий выделяет три существенных типовых формы деятельности, способствующих результативному усвоению навыков сотрудников правоохранительных органов. К ним относятся:

1. Учебная деятельность академического типа, предусматривающая проведение проблемных лекций, семинаров или практических занятий в форме дискуссий. Проблемное обучение ориентировано на активизацию мыслительных ресурсов и интеллектуальной деятельности курсантов и слушателей. Проблемную лекцию рекомендуется проводить вслед за освоением фундаментальных положений курса. В процессе лекций преподаватель, выдав теоретический, нормативный и практический материал, определяет ряд существующих проблем и спорных вопросов, слабо разработанных с позиции науки, но актуальных для осваиваемой темы. Создание проблемной ситуации в процессе проведения практического занятия содействует созданию у обучающихся социальных качеств. Они позволяют преобразовать действия в поступки человека, несущего личную ответственность за принятие решения. Это благоприятствует самостоятельному формированию личностных и профессиональных качеств сотрудника МВД.

Квазипрофессиональная деятельность предполагает воспроизведение в аудитории конкретных действительных условий профессиональной деятельности в динамическом развитии инцидента с трансформацией ситуации в процессе решения, что дает возможность в полной мере соотнести занятие с реальной обстановкой обыденной службы сотрудников МВД, кроме того, воссоздать действия в чрезвычайной ситуации [3]. Под экстремальными обстоятельствами имеются ввиду выходящие за пределы нормальных событий, обусловленные критическими или небезопасными для сотрудника правоохранительных органов факторами. В большинстве случаев подобные ситуации сопряжены с применением грубой физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия. Обычно они существенно ограничивают время для принятия решения сотрудником МВД.

На подобных занятиях больше всего уместны активные формы обучения:

– деловая игра, предусматривающая моделирование принятия решения руководителем подразделения или группы при выполнении различных видов служебной деятельности, например, по сюжету с конфликтной ситуацией и ограничением времени для принятия решения;

– мозговой штурм, представляющий собой коллективную дискуссию с представлением замыслов и версий разрешения вводных обстоятельств. Особенность заключается в том, что все варианты могут быть отвергнуты только после всецелого обсуждения и оценки;

– организационно-деятельностная игра, предполагающая рассмотрение служебной деятельности без реального разыгрывания вводной ситуации;

– имитационная ролевая игра, содержащая комплекс моделей поведения из различных областей человеческого бытования и позволяющая сблизить вводные условия с повседневной деятельностью;

– игровое проектирование, представляющее собой построение или моделирование методик решения вводных ситуаций;

– межотраслевое комплексное занятие, предполагающее решение задач разными видами деятельности с консервацией ассоциативных отношений между ними с учетом первенства одного из видов и дополнительного значения остальных [3].

Учебно-профессиональная деятельность предполагает обучение, в процессе которого контекст содержания предмета в полной мере гармонирует непосредственно с профессиональной деятельностью. Указанный метод обучения осуществляется через проведение выездных практических занятий, тактических специальных учений, завершающих изучение дисциплины. Выездные практические занятия предполагают выезд в отделы внутренних дел, в структурные подразделения. При этом занятия проводят совместно с преподавателем – действующим сотрудниками МВД, тем самым практически закрепляя теоретический материал.

Тактико-специальные учения, организованные по завершении курса, дают возможность не только на практике зафиксировать приобретенную теорию, но и проконтролировать уровень сформированности компетенций, приобретенных в процессе обучения.

Необходимо отметить, что учебно-профессиональная деятельность осуществляется также за пределами изучения конкретных дисциплин в форме мобилизации курсантов и слушателей ведомственных вузов для охраны общественного порядка и общественной безопасности в ходе проведения массовых мероприятий коллегиально с сотрудниками МВД, а также прохождения преддипломной практики.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что контекстное обучение представляет собой последовательное моделирование личностного и предметного содержания предстоящей профессиональной деятельности курсантов и слушателей ведомственных вузов МВД посредством целой системы методов, приемов, форм и средств обучения. Овладение специальностью происходит в процессе динамического продвижения от учебной деятельности академического типа через учебно-профессиональную деятельность к собственной профессиональной. Это осуществляется посредством моделируемых ситуаций, что детерминирует становление познавательной и профессиональной мотивации, персональный интерес к учению. Контекстный подход к обучению дает возможность максимально соединить теорию с практикой. Он гарантирует градиционное соединение и смену наиболее существенных форм организации учебной деятельности и близость результата обучения. Курсанты и слушатели развивают на практике полученные знания, умения и навыки. Тем самым компетенции требуются обучающимся не для сдачи экзаменов, а значимы содержанием в них комплекса познавательных и профессиональных интересов и мотивов сотрудников МВД.

Литература:

1. Албегова, Д.У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования / Д.У. Албегова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.
2. Андрианов, А.С. Развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел в процессе первоначальной подготовки в вузах МВД РФ: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / А.С. Андрианов. – Красноярск, 2020. – 24 с.
3. Вербицкий, А.А. Основная образовательная программа в контекстно-компетентном формате / А.А. Вербицкий, А.С. Курылев, М.Д. Ильязова // Высшее образование в России. – 2011, № 6. – С. 66-71
4. Евтихов, О.Е. Формирование профессиональной компетентности курсантов при интеграции учебно-воспитательной и профессионально-служебной деятельности в образовательном учреждении МВД России: автореферат дис. ... доктора педагогических наук / О.Е. Евтихов. – Красноярск, 2021. – 43 с.
5. Левченко, А.А. Применение квазипрофессионального подхода в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции / А.А. Левченко, Б.А. Федулов, С.П. Шубин // Актуальные проблемы юридической науки и практики. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 291-295
6. Швецова, М.Н. Контекстное обучение в условиях открытого образования (система «школа-вуз») / М.Н. Швецова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2012. – № 5 (20). – С. 7-10

Педагогика

УДК 374.7

кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры Гущина Эльвира Васильевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук, доцент кафедры, исполняющий обязанности заведующего кафедрой Кот Татьяна Викторовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург);

заведующий Ракутина Евгения Викторовна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 19 Кировского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье представлена сравнительная характеристика формального, неформального и информального образования с точки зрения развития непрерывного педагогического образования. Особое внимание уделяется анализу характеристических особенностей неформального и информального образования педагогов. Приводится краткая характеристика форм и педагогических практик неформального образования. Уделяется внимание развитию цифровой образовательной среды как части информационного пространства и образовательного пространства неформального и информального образования. Обращается внимание на необходимость расширения социального партнерства как необходимого условия неформального образования педагогов. Делается вывод о необходимости интеграции формально, неформального и информального образования педагогов и дальнейшего исследования этого процесса.

Ключевые слова: непрерывное образование, формальное образование, неформальное образование, педагогические практики, цифровая образовательная среда, социальное партнерство, информальное образование, интеграция.

Annotation. The article presents a comparative description of formal, non-formal and informal education from the point of view of the development of continuous teacher education. Particular attention is paid to the analysis of the characteristic features of non-formal and informal education of teachers. A brief description of the forms and pedagogical practices of non-formal education is given. Attention is paid to the development of the digital educational environment as part of the information space and the educational space of non-formal and informal education. Attention is drawn to the need to expand social partnership as a necessary condition for non-formal education of teachers. The conclusion is made about the need to integrate formal, non-formal and informal education of teachers and further study of this process.

Key words: lifelong learning, formal education, non-formal education, pedagogical practices, digital educational environment, social partnership, informal education, integration.

Введение. Идеи развития непрерывного образования, образования в течение всей жизни находят все большее воплощение как в теории педагогической науки, так и в практике. Динамика современного общества, идеи личностного и профессионального развития человека постиндустриальной эпохи приводят к необходимости поиска путей совершенствования системы непрерывного образования, что особенно актуально для педагогической профессии.

С этой точки зрения анализ сущностных характеристик формального, неформального и информального образования, как составляющих системы непрерывного образования педагогов, в условиях адаптации к динамике происходящих, как в обществе, так и в образовании, изменений является актуальной задачей [3, 5, 7].

Изложение основного материала статьи. В широком смысле образование – способ, с помощью которого люди приобретают знания и понимание о мире и о самих себе, навыки в различных видах деятельности. Современное образование, обретая все более явно непрерывный характер, нуждается в разнообразии видов и форм.

Разделение на такие виды непрерывного образования, как формальное (formal), неформальное (non-formal) и информальное (внеформальное) (informal), произошло в 1970-е гг.

Эти названия, в соответствии с терминологией ЮНЕСКО, достаточно устойчиво закрепились и в российской педагогической науке и практике, однако их понимание и трактовка до сих пор разнятся.

Представим основные характеристики этих видов образования с точки зрения непрерывного педагогического образования.

Формальное образование – это достаточно четко структурированная система, которая обычно предоставляется или поддерживается государством, хронологически упорядоченная и ведущая от начальных до высших учебных заведений и постдипломного образования.

Образование может быть отнесено к формальному по наличию следующих признаков: обучение в специально предназначенных для этого учреждениях, по специально разработанным и утвержденным программам, специально подготовленным персоналом, с получением по результатам обучения общепризнанного документа об образовании.

Получив высшее или среднее профессиональное образование, педагоги-практики продолжают формальное постдипломное педагогическое образование на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Однако в настоящее время этого образования становится явно недостаточно. Все более активно развиваются другие виды образования.

Неформальное образование в целом ориентировано на обеспечение конкретных запросов различных групп населения (детей и взрослых).

По оценкам экспертов Международной организации экономического сотрудничества и развития европейских стран все большую актуальность приобретают неформальные образовательные практики взрослых людей. Предполагается, что к 2050 году в них будут участвовать более 600 млн. человек [3].

Время активных изменений в обществе и системе образования, развития информационных технологий, социальных качеств профессионалов актуализирует поиск новых путей модернизации образования и расширения возможностей неформального образования педагогов-практиков.

Современное неформальное образование педагогов не имеет четкой нормативной базы, не входит в структуру формального образования, однако тесно с ней взаимосвязано. Основываясь на собственных исследованиях, а также контент-анализе научных публикаций (РИНЦ, ВАК) по неформальному образованию за последние 10 лет, можно сделать вывод, что в настоящее время в образовании этот вид характеризуется как деятельность организованная и систематическая. Следует также отметить тесную связь образовательной деятельности с практикой, учет потребностей обучающихся, большую гибкость программ, форм, методов и технологий обучения [1, 2].

Сегодня можно говорить о существенном расширении многообразия организационных форм неформального образования педагогов, среди которых: короткие программы, семинары, конференции, конгрессы, тренинги, лекции, круглые столы, мастер-классы, решение кейсов, методические сессии, образовательные проекты и пр.

В основе современного неформального образования педагогов лежит их включение в самые различные формы педагогических практик, которые:

- имеют творческий характер и актуализируют знания, умения, компетенции, способности самих педагогов;
- основаны на организации деятельности в сообществе, на включении участников в социально значимую продуктивную деятельность;
- позволяют анализировать ситуации, как педагогически значимые, так и нестандартные, возникающие в реальной педагогической деятельности.

Особое развитие в неформальном образовании настоящее время получила цифровая образовательная среда как часть информационного пространства и образовательного пространства, в частности. Существенный вклад в развитие неформального образования вносят дистанционные технологии, различные приложения мобильных устройств, способствующие тесному и оперативному взаимодействию педагогов с обучающимися, друг с другом, с родителями. Расширился и облегчился поиск необходимых образовательных ресурсов, появились возможности принять участие в самых разных событиях, пообщаться с компетентными специалистами, находящимися в любой точке страны и мира, представить собственный опыт.

Существенную помощь педагогам оказывают доступные Интернет-ресурсы, которые могут быть легко адаптированы и встроены в образовательный процесс в соответствии с потребностями, конкретными условиями, возрастом обучающихся.

Неформальное образование педагогов может осуществляться как в учреждениях дополнительного профессионального образования, так и в собственных образовательных организациях при осуществлении внутрифирменного повышения квалификации педагогов. Важной характеристикой современного неформального образования является развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия с самым широким кругом участников, включая не только учебные и научные учреждения, но и культурно-просветительские, общественные организации, органы местного самоуправления, предприятия реального сектора экономики и др.

Ключевым социальным партнером в образовательной деятельности являются родители, которые в настоящее время также нуждаются в помощи по их вооружению соответствующими знаниями и опытом, а взаимодействие с родителями является необходимой профессиональной компетенцией современного педагога. Выстраивание просветительской работы с родителями, привлечение их к участию в образовательном процессе существенно повышает результаты деятельности, особенно на ступенях дошкольного образования и начальной школы.

Неформальное образование позволяет проектировать и выстраивать образовательные траектории в соответствии с возникающими потребностями педагогов, работая на общий результат – развитие профессиональных компетенций, повышение педагогической квалификации.

Опрос педагогов показал, что неформальное образование имеет свои достоинства и преимущества, среди которых были названы следующие:

- охватывает много интересных организационных форм, подходов, методик;
- обогащает практическими навыками профессиональную деятельность, расширяет кругозор;
- возможен самостоятельный выбор направлений и форм образования;
- актуальность, конкретная практическая направленность курсов и мероприятий;
- возможность общения со специалистами высокого класса, разъяснений по интересующим вопросам;
- высокий профессионализм и творчество;
- возможность поучиться у коллег, обменяться опытом работы;
- краткосрочность, гибкость курсов и мероприятий;
- яркость, «живое» общение, более свободная подача информации;
- может организовываться для решения конкретной образовательной ситуации;
- высокая насыщенность краткосрочных курсов и мероприятий;
- неформальное общение с близкими по духу людьми;
- возможность «встроить» обучение в рабочий график [1, С. 8].

К недостаткам неформального образования педагоги относят то, что полученные сертификаты не всегда учитываются при профессиональной аттестации, иногда содержание мероприятия не полностью соответствует заявленной теме или оно проводится «для галочки». Если еще недавно говорилось о недостатке информации об интересных семинарах, мастер-классах и пр., то сегодня главное препятствие – недостаток времени и возможности выделить главное в потоке информации.

Таким образом, можно определить критерии ценности неформального образования педагогов на трех уровнях:

- на личном уровне – это самообразование, повышение самооценки, социальной активности, рост культурного уровня, когнитивное и ценностно-эмоциональное развитие;
- на профессиональном уровне – это повышение профессиональной компетентности, специализация в конкретной области профессиональной деятельности, освоение инноваций в сфере образования и социальной сфере;
- на социальном уровне – это повышение качества человеческого ресурса региона и страны, мобильность и адаптация к переменам в обществе.

Особенность неформального образования состоит в том, что это «спонтанное» образование, которое реализуется за счет индивидуальной познавательной деятельности, которая происходит в повседневной жизни. Источником знаний является повседневный опыт, средства массовой информации, общение с друзьями, коллегами, в семье, а также другие факторы, влияющие на окружение человека. Это образование реализуется за счет собственной активности, стиля жизни каждого человека в социально-культурной среде. СМИ, чтение, общение, посещение театров, музеев, путешествия, семейный досуг и пр. являются важнейшими факторами развития личности на протяжении всей жизни, поэтому в постиндустриальном обществе неформальное образование является важным фактором, который позволяет соотносить себя с ключевыми нравственными ценностями, особенностями профессиональной деятельности, возрастом и культурой.

«В современном информационном обществе неформальное образование – и есть непрерывное образование взрослых, осуществляемое с помощью социальных и IT-технологий. По сути, такое непрерывное образование взрослых является воспроизводством самой культуры. Поэтому неформальное образование – это еще и дальнейшее развитие культуры, а культура присутствует во всем, что мы чувствуем и видим, это мощный фактор человеческой деятельности» [6, С. 81].

Неформальное образование позволяет решать не только проблему самореализации, но и профессионального выгорания. Для его профилактики каждый человек, обладая профессиональными качествами, должен также совершенствоваться и свою духовную жизнь.

Особую роль неформальное образование приобретает в условиях развития цифровой образовательной среды, компьютерных технологий, использования различных гаджетов.

На наш взгляд, неформальному образованию уделяется в настоящее время недостаточное внимание с точки зрения анализа его роли в становлении и развитии личности, образования в течение всей жизни. Дети и подростки зачастую не могут из огромного потока информации вычленивать, отбирать достоверную информацию, проверенные факты. С этой точки зрения одной из актуальных профессиональных компетенций педагогов-практиков является наставническая деятельность «педагог – обучающийся» в потоках информации. Не менее важной является роль государства в регулировании содержания контента информационной среды с точки зрения ее культуросообразности, достоверности потоков информации.

Нельзя не согласиться с мнением, что «... неформальное образование может эффективно решать задачи формирования жизненных установок человека, восполнения дефицита профессиональной компетентности и становится стилем жизни взрослого человека, стремящегося к максимальной реализации своего потенциала (О.В. Павлова), акцентируется внимание на актуализации научно-педагогического осмысления роста профессиональной компетентности человека в условиях неформального образования и необходимости разработки его теоретико-методологических основ [4, С. 300].

В заключении следует сказать и о необходимости интеграции трех видов образования – формального, неформального и неформального. Сегодня неформальное образование педагогов самым тесным образом связано с формальным дополнительным профессиональным образованием. Интеграция этих видов образования строится на комплементарной основе и важнейшим ее условием является выявления целей обучающихся. Лишь в этом случае интеграция формального и неформального образования педагогов будет способствовать повышению качества процесса и результатов образования [5].

Не менее важна интеграция формального и неформального образования с неформальным, которое способствует развитию личности и позволяет адаптироваться к стремительным изменениям, происходящим в современном мире. Однако эти процессы требуют дальнейшего исследования и осмысления.

Выводы. Поиск путей личностного и профессионального развития человека постиндустриальной эпохи привел к необходимости совершенствования системы непрерывного образования, что особенно актуально для педагогической профессии. В 70-е годы XX столетия были выделены три вида непрерывного образования: формальное, неформальное и неформальное.

В педагогической практике дополнительного профессионального образования, как части формального образования, все более активно используется неформальная составляющая. Современное неформальное образование педагогов характеризуется как вид организованной и систематической деятельности, которая за счет многообразия организационных форм позволяет проектировать и выстраивать образовательные траектории в соответствии с актуальными потребностями педагогов-практиков, обеспечивая развитие их профессиональных компетенций.

Отличительными особенностями современного этапа развития неформального образования педагогов является активное использование цифровой среды и социального партнерства.

Большее внимание следует уделять также неформальному, «спонтанному» образованию, получаемому из повседневного жизненного опыта, которое является мощным фактором личностного развития, адаптации педагогов к быстрым социальным изменениям, а также позволяет восполнять дефициты профессиональной компетентности.

Перспективы развития непрерывного педагогического образования, безусловно, связаны с дальнейшим поиском путей интеграции формального, неформального и неформального образования.

Литература:

1. Гущина, Э.В. Неформальные профессиональные сообщества педагогов (на примере экологических организаций): научно-методическое пособие / Э.В. Гущина. – СПб.: СПб АППО, 2014. – 60 с. – (Постдипломное образование педагога)
2. Есешкин, К.И. Идентификация понятия неформальное образование в отечественной и зарубежной научной литературе / К.И. Есешкин // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 60-64
3. Илакавичус, М.Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Илакавичус Марина Римантасовна. – М.: ИСПО РАО, 2018. – 40 с.
4. Калашникова, В.Ю. Неформальная образовательная среда / В.Ю. Калашникова // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – С. 299-301. – URL: <https://moluch.ru/archive/264/61134/> (дата обращения: 24.04.2023)
5. Нефедова, Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и неформального образования / Г.М. Нефедова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 3 (17). – С. 127-133
6. Павлова, О.В. Неформальное образование как социокультурная потребность взрослых / О.В. Павлова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 1, Том 3. – С. 78-87
7. Якушкина, М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62). – С. 9-15

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Климова Татьяна Витовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ДИСЦИПЛИНА «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения проектированию будущих учителей начальной школы и реализация содержательного компонента в системе подготовки бакалавров педагогического образования в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Описываются цели, задачи, планируемые результаты курса «Технология проектной деятельности». Представлена структура рабочей программы дисциплины, состоящая из разделов и тем, которая опирается на этапы подготовки проекта в области педагогического образования. Приводятся примеры заданий для групповой работы студентов педагогического вуза с использованием различных технологий. Предложенный опыт может быть полезен для использования в учебном процессе педагогического вуза высшего образования или системы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, будущие учителя, дисциплина, технология, педагогическое образование.

Annotation. The article discusses current issues of training in the future primary school teachers design and the meaningful component implementation in the system of pedagogical education training bachelors in the context of the Federal State Educational Standard for Higher Education requirements. The goals, objectives, planned results of the Project Activity Technology course are described. The structure of the discipline working program, consisting of sections and topics, is presented, which is based on the stages of project preparation in the pedagogical education field. Examples of tasks for pedagogical university students work group using various technologies are given. The proposed experience can be useful for use in the educational process of a higher education pedagogical university or a additional professional education system.

Key words: project activities, future teachers, discipline, technology, pedagogical education.

Введение. На сегодняшний день одним из методов обеспечения качества в процессе подготовки будущих специалистов является использование проектных видов деятельности. Проектная методика позволяет студентам не только получить базовые знания, но и применить их на практике, что обуславливает формирование у них навыков самоорганизации, планирования и познавательной деятельности, критического мышления и навыков решения проблем. Дисциплина «Технология проектной деятельности» играет важную роль в системе подготовки будущих учителей начальной школы. Она направлена на то, чтобы у будущих учителей были необходимые знания и навыки для эффективной реализации проектной деятельности на уроках. Внедрение проектной деятельности в общую систему подготовки педагогов приводит к положительным изменениям в формировании профессиональных навыков.

Цель статьи – описать опыт внедрения дисциплины «Технология проектной деятельности» в систему профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Изложение основного материала статьи. В системе подготовки будущих учителей начальной школы особое место занимает дисциплина «Технология проектной деятельности». Она представляет собой ключевой компонент образовательного процесса, который формирует у студентов необходимые навыки и знания для будущей профессиональной деятельности. А.В. Глузман отмечает, что в современном образовательном пространстве наблюдается повышенный интерес к проектной деятельности. Основная ее ценность состоит в ориентации обучающихся на создание определенного материального или интеллектуального продукта, а не на простое изучение определенной темы [2]. Нынешняя педагогическая система выделяет проектную деятельность как одну из основных способов формирования универсальных и профессиональных компетенций. По мнению Н.В. Горбуновой проектная деятельность является одним из приоритетов государственной образовательной политики, поэтому ей отводится одна из ведущих ролей в системе высшей школы [3]. Дисциплина «Технология проектной деятельности» относится к части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Начальное образование. Цель курса – формирование готовности студентов осуществлять проектную деятельность в соответствии с запросами и требованиями современного общества. Задачами дисциплины являются:

- сформировать представления о роли и месте проектной деятельности в образовательном процессе;
- ознакомить с системой организации проекта;
- сформировать знания о технологиях проектирования, внедрения и эффективного управления педагогическими проектами;
- формировать способность к самостоятельному осуществлению и управлению проектной деятельностью, использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации проектной деятельности;
- развивать способность использовать разнообразные источники информации, критически оценивать и интерпретировать информацию.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих результатов обучения: УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде [7]. Проектная деятельность способствует развитию творческого мышления и навыков работы в команде. Студенты формируют способность искать решения проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью, разрабатывают исследования в рамках практических занятий и самостоятельной работы. Проекты также помогают студентам научиться планировать и организовывать свое время. Они учатся ставить цели, решать задачи и соблюдать сроки их выполнения. Это развивает у них ответственность и самодисциплину, что является обязательным условием качества для будущих начальных школ.

Дисциплина состоит из двух разделов. Рассмотрим их более подробно. Первый раздел «Теоретические аспекты проектирования» направлен на раскрытие основ проектной деятельности. Занятия предусматривают изучение таких вопросов, как понятие проекта, виды проектов, этапы разработки и реализации проекта, выбор темы и постановка проблемы, разработка способа решения проблемы, определение цели проекта и планирование ее достижения. Студенты изучают различные этапы работы над проектом, такие как мозговой штурм, планирование, реализация и представление результатов. Для объяснения данных тем используется учебный курс, размещенный в информационно-образовательной среде на платформе LMS Moodle (<https://do.sevsu.ru/course/view.php?id=9654>). Курс содержит раздел по

командообразованию, который дает студентам представление о командных ролях и особенностях работы в проектной команде. Изучая предложенные материалы будущие педагоги учатся создавать команду и представлять ее. Будущие учителя также приобретают навыки групповой работы, поощрения сотрудничества, а также оказания методической помощи и поддержки участвующих в организации на протяжении всего проекта [4]. Также на этом этапе изучения курса используется теста Белбина «Командные роли. классификация ролей в группе», который выступает средством для определения командных ролей студентов с целью последующего распределения для эффективной работы коллектива. Данный тест позволяет провести диагностику функционально ролевых позиций всех участников команды. Модели организационного поведения и факторы формирования организационных отношений также имеют значение при решении проблем создания эффективной команды. Стратегии и принципы командной работы, а также основные характеристики организационного климата и взаимодействия людей в организации - это то, что нужно учитывать при работе в команде.

Создание подходящей атмосферы для практических занятий является важной задачей преподавателя вуза, который готовит студентов к проектной деятельности. Он должен научить их мыслить самостоятельно, спорить, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы и находить на них адекватные ответы, а также стимулировать процесс учебного и творческого получения новых знаний, то есть быть фасилитатором [1]. При этом проектная деятельность студентов должна быть ориентирована на выполнение учебного проекта, который является частью одного или нескольких курсов, будучи организационной формой работы по закреплению материала из пройденного учебного раздела [5]. В связи с этим на практических занятиях по курсу «Технология проектной деятельности» второго раздела были использованы интерактивные технологии, включая работу в малых группах. Эти группы были кратковременными по времени функционирования, учебно-исследовательскими по сфере назначения и элементарными по составу, состоящими из 5-7 студентов. Моделируя конкретную педагогическую ситуацию, каждая группа получала задачу и совместно размышляла над различными вариантами очерченной проблемы. Во время работы в малых группах студенты самостоятельно определяли соответствующие роли и налаживали педагогическую коммуникацию. Именно работа в малых группах является эффективной благодаря тому, что позволяет будущему педагогу индивидуально выявить свои педагогические способности, творчество по использованию теоретических знаний в конкретных педагогических ситуациях [8].

В рамках работы над своими проектами студенты имеют возможность посещать различные мероприятия, консультации и сотрудничают с другими педагогами. Это помогает им совершенствоваться, формировать новые коммуникационные навыки и компетенции, научиться эффективно взаимодействовать с различными стейкхолдерами. Проектная деятельность при этом включает несколько этапов.

Первый этап – запуск проекта – направлен на понимание проблемной ситуации, которую необходимо понять и описать точки зрения основного пользователя потенциального продукта. Запуск проекта – это важный этап в жизни любой организации или команды. В этот момент ставится цель, определяются задачи и разрабатывается план действий. Однако перед тем, как приступить к реализации проекта, необходимо точно определить его проблемную ситуацию и провести ее анализ. Прежде всего, запуск проекта направлен на понимание проблемы или сложной ситуации, с которой сталкивается команда. Чтобы успешно решить эти проблемы, необходимо полностью понять их природу и влияние на работу организации. Описание стоящих перед студентами задач и постановка целей являются ключевыми элементами запуска проекта. Именно на основе анализа проблемной ситуации формируется стратегия действий и выбираются методы ее решения. При этом стоит помнить о необходимости учитывать интересы всех заинтересованных сторон – педагогов, обучающихся и родителей. Таким образом, запуск проекта – это сложный и ответственный этап в работе над проектом. Он требует глубокого понимания ситуации, четкой постановки целей и разработки стратегии действий. Только в таком случае команда сможет достичь успеха и решить проблемы, стоящие перед ней. По итогу данного этапа студентам предлагается оформить паспорт проекта, включающий описание проблемы, указание выявленных стейкхолдеров и их требований, изучение существующих аналогов и формулировка решения.

Второй этап – исследование – проводится с целью научить будущих педагогов формулировать и проверять гипотезы. Данный этап позволяет понять, нужен ли потенциальный продукт обществу. Чтобы проверить гипотезы, студенты планируют исследование с помощью инструмента проверки гипотез HADI-цикла [6]. В ходе исследования следует учитывать как объективные, так и субъективные факторы, которые могут влиять на проблемную ситуацию. Например, это могут быть экономические, социальные, политические или технологические изменения, которые создают новые вызовы и требуют разработки эффективных решений. Проведение исследования проблемной ситуации позволяет точно определить цели и задачи проекта, а также разработать стратегию достижения поставленных целей. Это помогает минимизировать риски и повысить вероятность успешного завершения проекта. В первую очередь, следует провести анализ текущей ситуации. Это позволит установить все факторы, которые способствуют возникновению проблемы. Далее необходимо изучить существующие данные и информацию по данной теме, чтобы получить полное представление о контексте проблемы. Проектная деятельность на данном этапе позволяет обучающимся стать активными участниками образовательного процесса, создавать альтернативное мышление и работать в благоприятной среде. Также этот этап способствует развитию навыков планирования, организации и самодисциплины.

Третий этап – разработка решения – необходим для освоения студентами приоритизации задач в плане разработки, итеративной разработки и пользовательского тестирования. Основная цель этапа состоит в том, чтобы полностью осознать проблему и выявить ее корни для последующего разрешения. Результатом данного этапа становится прототип ключевого сценария пользователя продукта. В качестве инструмента используется цикл Деминга, который представляет собой следующую повторяющуюся последовательность действий: планирование → реализация → тестирование на целевой аудитории → аналитика и доработка решения. Также на данном этапе студенты проводят интервью или опросы с заинтересованными сторонами – людьми, непосредственно связанными с проблемной ситуацией. Это помогает им получить дополнительную информацию и точку зрения от разных участников образовательного процесса.

Четвертый этап – упаковка решения проекта – проводится с целью подведения итогов за временной период, анализ выдвинутых в начале предположений и прогнозирования жизнедеятельности проекта в будущем. Будущие учителя учатся разрабатывать проекты, которые соответствуют учебным программам начального образования и учитывают конкретные виды деятельности и интересы учащихся младших классов. Они учатся ставить четкие цели, определять масштаб проекта, планировать необходимые ресурсы и материалы, а также создавать систему оценки результатов.

Выводы. В заключение следует отметить, что дисциплина «Технология проектной деятельности» является немало важным компонентом подготовки студентов к педагогической профессии. В рамках этой дисциплины будущие учителя учатся разрабатывать и изучать проектную деятельность, которая вовлекает и расширяет возможности для профессионального роста. Проектная деятельность раскрывает различные аспекты профессиональной подготовки, включая разработку научных материалов и работу с родителями и коллегами, так как все темы носят практикоориентированный характер и апробируются студентами во время прохождения учебной и производственной практики.

Литература:

1. Богуш, Т.В. Дисциплина «Педагогическое проектирование с практикумом» в системе подготовки будущих учителей начальной школы / Т.В. Богуш // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 11-15
2. Глузман, А.В. Педагогическое проектирование как фактор развития проектного мышления студенческой молодежи / А.В. Глузман // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1 (45). – С. 57-63
3. Горбунова, Н.В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 112-116
4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
5. Магомедалиева, М.Р. Этапы и структура проектной деятельности студентов в процессе обучения / М.Р. Магомедалиева, Ш.И. Булуева // Мир науки, культуры и образования. – 2018. – №2 (69). – С. 44-46
6. Управление проектами: учебник и практикум для вузов / А.И. Балашов, Е.М. Рогова, М.В. Тихонова, Е.А. Ткаченко; под общей редакцией Е.М. Роговой. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 383 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержден Приказом Минобрнауки России 22.02.2018 № 121, зарегистрирован в Минюсте России 15.03.2018, рег. № 50362. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Vak/440301_B_3_-16032018.pdf (дата обращения 25.10.2023)
8. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 406 с.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент **Койкова Эльзара Имдатовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

обучающаяся 2 курса Панченко Татьяна Евгеньевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируется формирование нравственных качеств у детей младшего школьного возраста. Рассмотрена сущность понятия «нравственные качества» с педагогической, психологической и философской точки зрения, основные виды нравственных качеств и факторы, влияющие на ребенка. Выявлены способы формирования нравственных качеств у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нравственность, нравственные ценности, нравственные качества.

Annotation. The article analyzes the formation of moral qualities in children of primary school age. The essence of the concept of "moral qualities" from a pedagogical, psychological and philosophical point of view, the main types of moral qualities and factors affecting the child are considered. The ways of forming moral qualities in children of primary school age are revealed.

Key words: morality, moral values, moral qualities.

Введение. На сегодняшний день в нашем мире происходит стремительное развитие современных технологий. Человечество подошло к тому, что времяпровождение с гаджетами начинает заменять живое общение, а большая часть контента, который люди просматривают ежедневно, и вовсе противоречит развитию толерантности и взаимопомощи. Постепенно это начинает приводить к кризису духовных ценностей. Поэтому именно сегодня общество, как никогда остро, нуждается в формировании нравственных ценностей у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. С раннего детства необходимо познакомить ребенка с такими качествами, как добродушие, толерантность, трудолюбие, милосердие, ответственность за свои слова и действия и, что не мало важно, сподвигнуть его к проявлению этих качеств в повседневной жизни.

Важнейшей средой для начала формирования нравственности изначально является семья. Именно родители, или, возможно, бабушки и дедушки, впервые знакомят ребенка с тем, что хорошо, а что плохо, как необходимо вести себя в обществе и в той или иной ситуации. Последующей важнейшей площадкой для развития нравственных понятий является школа. Здесь у ребенка появляется представление о социальных нормах, он обретает навыки и привычки общения и поведения в обществе. На этом пути на помощь детям приходят преподаватели, которые создают среду, оказывающую наиболее благоприятное воздействие на ребенка: происходит развитие личности детей, формируется отношение к Родине, обществу, коллективу, трудовой деятельности, самому себе [4].

Психологами установлено, что учащиеся младшего школьного возраста проявляют непровольную готовность к восприятию нравственных установок и правил поведения, так как именно в этот период у ребенка происходит ряд изменений, которые способствуют его развитию, как личности. Например, возникновение самооценки, развитие самосознания, становление произвольного внимания. Ж. Пиаже считает, что в период 5-12 лет ребенок совершает переход к нравственному релятивизму, то есть обретает убеждения, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое [8]. Таким образом, ребенок учится судить о действиях людей не по следствиям, а по намерениям.

Точку зрения психологов также разделяют и отечественные педагоги. Примером может послужить В.А. Сухомлинский. Великий русский педагог отмечал, что если на этапе раннего детства и первых шагов взросления в семье ребенок не будет окружен добром и добрыми примерами, то добрые чувства в дальнейшем будут чужды такой личности. Именно в сензитивный детский период человек эмоционально вбирает в себя нравственные качества и нравственные чувства [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование нравственных качеств является актуальной проблемой в наше время. Если с раннего возраста уделять этому достаточное внимание и, что не мало важно, подавать положительный пример, то существует большая вероятность того, что в будущем из ребенка вырастет достойная, отзывчивая и доброжелательная личность.

Изучением понятия «нравственные качества» на протяжении долгого времени занимались исследователи в областях психологии, философии и педагогики. Ими были созданы труды, в которых проблема воспитания нравственных качеств рассматривается широко.

Нравственные качества всегда были важными аспектами духовного развития личности. Однако, с течением времени и эволюцией общества, понимание этих качеств изменялось. Ученные, занимающиеся проблемами морального становления отмечают, что нравственные качества характеризуют сознательные отношения к социальному благополучию и высшим целям общественного развития. В современном толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой нравственные качества представлены как внутренние, духовные и душевные черты человека, в основе которых лежат идеалы и добро, долг и честь, которые в обязательном отношении проявляются в процессе взаимоотношения человека с природой или социумом. Считается, что осознание важности природы в жизни человека и ее влияния на будущее человечества доступно только тем, кто имеет интеллектуальную и моральную готовность понимать это.

В области философии понятие нравственные качества также достаточно употребляемо. Философский энциклопедический словарь предлагает следующее определение: «Нравственные качества» – завершающий этап развития объективного духа от абстрактного права и морали» [3]. Невозможно не согласиться с данным толкованием, т.к. человек, у которого четко сформированы объективные взгляды на то или иное явление, может считаться зрелым обладателем нравственных качеств.

В психологии толкованием данного понятия занималась Л.А. Григорович. Доктор психологических наук, профессор, специалист в области профессионального образования считает, что нравственные качества – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм [1]. По моему мнению, наличие упомянутых качеств действительно является показателем достойной личности.

Русский писатель В.И. Даль толковал понятие «нравственные качества» как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека» [14]. А ведь и вправду, нравственные качества – это, как определенные правила, заложенные в каждом человеке, и как они позволят нам поступить, так мы и сделаем.

Верным является определение понятия «нравственные качества» профессора и педагога Н.П. Шитяковой. Она отмечает, что моральные качества проявляются всегда в действии реального времени и реального явления [12].

Полностью согласна с данным утверждением, ведь каждый поступок человека является отражением его былого опыта, полученного из семьи и общества определенного государства. На основе данных поступков и формируется видение о том, какими же качествами обладает личность.

Таким образом, подводя итог, необходимо отметить, что подходы к определению понятия «нравственные качества» многовекторны и разноплановы. Каждый исследователь привнес в него свой смысл, основанный на собственных исследованиях. И каждый из них, несомненно, прав. Данные знания могут являться хорошей базой для воспитателей, преподавателей и родителей, чтобы те смогли грамотно организовать процесс развития нравственных качеств подрастающего поколения.

В процессе воспитания и развития ребенка родителям, воспитателям и преподавателям важно определить конечную цель, какие именно нравственные качества должны быть привиты ребенку. Несомненно, родители, воспитатели, преподаватели стремятся к тому, чтобы привить детям только положительные нравственные качества. К таковым стоит отнести ответственность, доброту, трудолюбие, коммуникабельность, честность, уважение. Рассмотрим каждое из них подробнее [15].

Ответственность – качество, которое заключается в способности брать на себя обязательства и соблюдать их, сдерживать свои обещания, отвечать за свои слова и поступки. Ответственные люди сделают все, что от них зависит, чтобы не подвести других. Проявление данного качества, по моему мнению, является очень важным во всех сферах нашей жизни. Ответственные люди ценятся и имеют уважение от руководства и коллег на работе. Им доверяют сложную работу и при появлении важной вакансии рассматривают их кандидатуру в первую очередь. В личной же жизни наличие данного качества способствует построению более гармоничных и крепких отношений. Помимо ответственности к окружающим, можно выделить также ответственность перед самим собой: стремление к повышению благополучия, укрепление здоровья, самоактуализация и самосовершенствование.

Одним из важных нравственных качеств является доброта. Доброта проявляется в любви, милосердии, альтруизме, терпимости, помощи и стремлении делать добро другим людям без ожидания вознаграждения. Любовь к ближнему, по словам С.Л. Рубинштейна, является первичной и сильной потребностью человека. Она основывается не только на внешних проявлениях и непосредственном восприятии, но и на понимании истинной сущности человека, как зеркала, способном отразить его истинную природу [7]. Я считаю, что доброта является необходимым качеством в современном мире, где многие не обращают внимания на проблемы окружающих. Люди все реже совершают бескорыстные добрые поступки.

Известные отечественные педагоги, такие как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, считали, что очень важным нравственным качеством, которое необходимо формировать с раннего детства, является трудолюбие. Макаренко считал, что трудолюбие и способность к труду не являются природными качествами ребенка, а развиваются в нем через воспитание. Он придавал большое значение тому, чтобы труд был творческим, радостным и осознанным, так как это основной способ проявления личности и реализации ее потенциала. Сухомлинский внес свой собственный смысл в это определение: «трудолюбие – это прежде всего сфера эмоциональной жизни детей. Ребенок стремится работать тогда, когда труд дает ему радость. Чем глубже радость труда, тем больше дети дорожат собственной честью, тем нагляднее видят в деятельности самих себя – свои усилия, свое имя». Сухомлинский видел воспитание трудолюбия методом получения радости от труда. Чем глубже радость труда, тем больше дети дорожат собственной честью, тем нагляднее видят в деятельности самих себя – свои усилия, свое имя» [9]. Можем сделать вывод, что трудолюбие – это качество, которое присуще человеку, наслаждающемуся трудовой деятельностью во благо общества, а не ради материальных средств.

В современном обществе человек, несомненно, должен обладать таким качеством, как коммуникабельность. Коммуникабельность характеризует ту личность, которая способна гибко и стремительно адаптироваться в процессе взаимодействия с контактирующим, достигнуть позитивной цели общения и результативность данного процесса общения будет двухсторонней.

Человеку коммуникабельному нет необходимости в создании специальных условий, подбора конкретного статуса или влияния прочих факторов, такой человек устанавливает контакт в любой ситуации, как личной так и деловой. Умение находить общий язык помогает достичь успеха и обзавестись друзьями, установить контакт с коллегами на работе, быть успешным в профессиональной и личной сферах.

Важным нравственным качеством, которое необходимо формировать с раннего детства, также считается честность. Сущность данного понятия заключается в том, что человек не обманывает окружающих и самого себя, не скрывает своих мотивов и не нарушает данных обещаний. Для честных людей важна законность их действий, соответствие общепринятым

правилам и не нарушение прав окружающих. Чтобы ребенок приучался с раннего детства говорить правду, необходимо показать ему соответствующий пример. В.А. Сухомлинский считает: «Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Ещё тоньше чувствуют дети неправдивое, лицемерное слово» [10]. Поэтому важно, в первую очередь, собственным примером показать детям как важно быть честным человеком.

Уважение является важной составляющей социального взаимодействия. Оно подразумевает почтительное отношение к другому человеку, включающее доброжелательность, эмпатийность, умение представить себя на месте субъекта взаимодействия. Уважение также включает принятие людей такими какими они есть, и способности видеть лучшее в каждом человеке. С раннего детства у детей формируют способность уважать взрослых, сверстников и относиться с уважением к самому себе. Сформируется ли данное качество у ребенка, в первую очередь, зависит от родителей и того, какой собственный пример они демонстрируют. Зачастую, родители, выстраивая отношение с ребенком, не допускают даже мысли о том, что маленькая личность должна восприниматься с уважением, так как детская жизнь отражается во взрослом человеке. Итогом может возникнуть не понимание ценности и уважения, которые так необходимы в социальном бесконфликтном взаимодействии.

Таким образом, каждое качество из данного комплекса является очень важным и необходимым для формирования нравственных качеств с раннего детства.

Прежде чем рассматривать способы формирования нравственности, необходимо выделить основные факторы, влияющие на ребенка. Как правило, к ним можно отнести семью, окружающую среду, самооценку. Семья в первую очередь влияет на становление ребенка. Ведь задатки, полученные в детские годы из семьи, оказывают большое влияние на дальнейшую жизнь. Таким образом, поведение и взаимоотношения родителей являются образцом для ребенка. Следующим рычагом влияния является окружающая среда. Например, связавшись с дурной компанией, ребенок может пристраститься к вредным привычкам. Чтобы этого не произошло, необходимо занимать детей семейным времяпровождением, подвижными и интеллектуальными играми. Также, полезным будет привлекать ребенка к выбору и посещению секций. Это послужит отличным способом для развития в определенных областях, а также общения со сверстниками. Самооценка играет важную роль в человеческой деятельности. При обсуждении нравственных качеств младших школьников стоит отметить, что как заниженная, так и завышенная самооценка могут оказывать негативное влияние. Ребенок с низкой самооценкой считает себя худшим и не верит в свои возможности. В то же время учащиеся с завышенной самооценкой считают себя лучшими во всем и уверены, что их точка зрения самая правильная. При работе с такими детьми важно создать ситуацию, где каждый ребенок почувствует свою значимость и принадлежность [11]. Учитывая эти факторы, педагогам следует разрабатывать свою систему воспитания и формирования нравственных качеств у младших школьников. Преподаватели, особенно недавно начавшие свой профессиональный путь, наверняка, задумываются какие же способы необходимо использовать для того, чтобы сформировать нравственные качества у младших школьников. Итак, рассмотрим основные из них.

Во-первых, известным фактом является то, что дети стараются подражать поведению старших и поэтому важным способом развития положительных нравственных качеств у ребенка может послужить заданный пример педагога. Если обучающий ответственно относится к своей работе, совершает добрые поступки, является честным и справедливым перед своими учениками, уважает их мнение и мотивирует к освоению новых знаний, то, несомненно, его обучающиеся будут стремиться к подражанию.

Во-вторых, важным способом воспитания нравственности в ребенке может послужить литературное чтение. В процессе прочтения произведений дети с помощью учителя составляют характеристику действующих персонажей, их качества и поступки. Таким образом, они производят анализ и выделяют положительные и отрицательные нравственные качества героев.

Ещё одним способом может послужить предоставление детям возможности проявить себя в совершении добрых поступков. Регулярная организация благотворительных акций, в которых будут принимать участие и дети, и учителя, и родители послужит реальным примером того, что необходимо заботиться и помогать ближним, трудиться во благо своей Родины, проявлять уважение к своей истории. Примерами таких акций может послужить помощь ветеранам войны, людям, которые попали в сложные жизненные ситуации и даже общественный труд на благо города.

Работая над проблемой формирования нравственных качеств у детей младшего школьного возраста, мною были изучены психолого-педагогические источники по данной проблеме, изучила сущность понятия «нравственные качества» с точки зрения известных педагогов, психологов и философов, определила виды положительных нравственных качеств и раскрыла сущность каждого из них, выделила основные факторы, влияющие на ребенка и выявила основные способы формирования нравственных качеств у детей младшего школьного возраста.

Детям младшего школьного возраста характерна непроизвольная восприимчивость нравственных образцов поведения, усвоение правил и норм социального взаимодействия. Поэтому на данном этапе необходимо создать благоприятную среду для детей, привлекать их к участию в общественной деятельности, анализировать с ними произведения и образы литературных героев и, конечно же, педагогам и родителям необходимо подать детям собственный положительный пример.

Выводы. Таким образом, был сделан вывод о том, что воспитание нравственных качеств с раннего возраста – это формирование внутренних убеждений на сознательном уровне, которые, в конечном итоге, определяют поведение ребенка в разных ситуациях на протяжении всей его жизни.

Литература:

1. Григорович, Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович. – М.: Просвещение, 2004. – 423 с.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва, 2000. – 1084 с.
3. Ильичев, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев. – Москва: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
4. Ключко, Т.В. Роль семьи в воспитании морально-нравственных качеств подростка [Электронный ресурс] / Т.В. Ключко. – Режим доступа: https://www.informio.ru/files/main/documents/2021/10/Klyuchko_T_V.doc
5. Макаренко, А.С. О трудовом обучении и воспитании [Электронный ресурс] / А.С. Макаренко. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9210551/page:6/>
6. Невмovenко, И.К. Воспитание добрых чувств [Электронный ресурс] / И.К. Невмovenко. – Режим доступа: <https://intolimp.org/publication/mietodichieskaia-razrabotka.html>
7. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 224 с.
8. Смирнова, Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – Москва, 2008. – 29 с.
9. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

10. Сухомлинский, В.А. Этюды о коммунистическом воспитании. Слово учителя о воспитании нравственности [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etyudy-o-kommunisticheskom-vospitanii-slovo-uchitelya-o-vospitanii-nravstvennosti>
11. Шегаева, А.В. Способы формирования нравственных качеств у младших школьников / А.В. Шегаева. – Пермь: Меркурий, 2014. – 146 с.
12. Шитякова, Н.П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования: Монография / Н.П. Шитякова. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 172 с.
13. Воспитание нравственных качеств у старших подростков с девиантным поведением в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vuzlit.com/426510/analiz_ponyatiya_nravstvennye_kachestva
14. Юрлов, А.А. Нравственное воспитание младших школьников в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / А.А. Юрлов. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3355863/page:2/>
15. Нравственные качества человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obrazovaka.ru/obschestvoznanie/nravstvennye-kachestva-cheloveka.html>

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических, доцент Кужуев Евгений Анатольевич

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук Огороднова Ольга Васильевна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Патрушева Инга Валерьевна

Федеральное государственное автономное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РЕСУРСЫ И РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ШКОЛЫ: ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Целью исследования является анализ восприятия родителями инклюзивного образования, а его фокусом – оценка ими ресурсов и рисков инклюзивной трансформации школы. Исследовательский вопрос: различается ли оценка ресурсов и рисков инклюзивной трансформации родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и родителей детей без ОВЗ? Актуальность исследования связана с тем, что успешность инклюзивного образования зависит от позитивного восприятия его всеми субъектами образования, в том числе родителями. Между тем этот аспект мало исследован в научной литературе. В исследовании использовался апробированный инструмент, включающий: а) данные о респондентах; б) оценку инклюзивной среды; в) удовлетворенность школой; субъективное благополучие; оценку ресурса и рисков инклюзии; удовлетворенность жизнью. В опросе приняла участие 1583 родителя учащихся школ Тюменской области, в том числе родители детей с/без ОВЗ. Выводы исследования таковы. Ресурсность и риски инклюзии не являются противоположными в оценках родителей детей с/без ОВЗ. Различия в оценке ресурсности инклюзии не означают различий в оценке рисков инклюзии. Отсутствуют статически значимые различия в оценке рисков инклюзии родителей детей с/без ОВЗ, что свидетельствует о том, что риски осознаются обеими группами. Научная и практическая значимость исследования заключается в описании ресурсов и рисков инклюзии в восприятии родителей. Данные исследования можно использовать для устранения барьеров в движении к инклюзивной школе. Перспективой исследования видится проведение анализа отношения к инклюзивному образованию родителей детей в начальной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная трансформация школы, ресурсы инклюзии, риски инклюзии, родители детей с инвалидностью и без инвалидности.

Annotation. The purpose of the study is to analyze the perception of inclusive education by parents of schoolchildren, and its focus is their assessment of the resources and risks of inclusive school transformation. Research question: Does the assessment of resources and risks of inclusive transformation of parents of children with and without disabilities differ? The relevance of the study is due to the fact that the success of inclusive education depends on the positive perception of it by all subjects of education, including parents. Meanwhile, this aspect has been little studied in the scientific literature. The study used a proven tool that includes: a) data on respondents; b) assessment of the inclusive environment; c) satisfaction with school; subjective well-being; assessment of the resource and risks of inclusion; life satisfaction. The survey was attended by 1,583 parents of school students of the Tyumen region, including parents of children with and without disabilities. The conclusions of the study are as follows. Resourcefulness and the risks of inclusion are not opposite in the assessments of parents of children with and without disabilities. Differences in the assessment of inclusion resources do not mean differences in the assessment of inclusion risks. There are no statistically significant differences in the assessment of the risks of inclusion of parents of children with/without disabilities, which indicates that the risks are recognized by both groups. The scientific and practical significance of the study is to describe the resources and risks of inclusion in the perception of parents and use the data to remove barriers and move towards an inclusive school. The perspective of the study is to analyze the attitude to inclusive education of parents of children in primary school.

Key words: inclusive education, inclusive school transformation, inclusion resources, inclusion risks, parents of children with and without disabilities.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности»

Введение. Инклюзивная трансформация школы определяется в первую очередь признанием прав лиц с инвалидностью, закрепленными Конвенцией о правах инвалидов ООН (2006). Она обозначает подход, при котором учет разнообразия является приоритетом в процессе изменений. Трансформация, в отличие от изменений локальных аспектов существования и деятельности организации, предполагает преобразование ее как системы, т. е. изменение цели, миссии, функций в обществе [9]. Инклюзивная трансформация школы охватывает все аспекты ее жизни, в том числе культуру школы, ее правила и практики для принятия разнообразия обучающихся как ресурса. В этот процесс включены все субъекты образования: ученики, родители, педагоги и администраторы. В основу исследования нами положен подход Т. Бута и М. Эйнскоу, основанный на интеграции инклюзивной культуры, политики и практики [4]. Инклюзивная трансформация не может

осуществляться без поддержки и участия личности. Поэтому в нашем исследовании данные процессы рассматриваются через призму оценки инклюзивных процессов всеми субъектами образования [6; 7].

Для успешной реализации инклюзивного образования восприятие родителями его как ресурса является важным фактором [6]. Однако работ, посвященных восприятию родителями инклюзивного образования (далее – ИО), его рисков критично мало, особенно в России. И это удивительно, потому что именно родители являются движущей силой инклюзии и принимают самое активное участие в воспитании и обучении ребенка [5; 10].

Получив право выбора между общей и специальной школой для ребенка с инвалидностью, большинство родителей выбирают общую школу. Побеждают их надежда и вера в то, что ребенок будет вовлечен в социальное общение и будет принят.

Изложение основного материала статьи. Отношение родителей к ИО относится к социальному измерению ИО и социальному участию учеников с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), которое включает четыре элемента: 1) взаимодействие; 2) принятие их одноклассниками; 3) дружеские отношения; 4) восприятие учениками того, что их принимают одноклассники. Отношение родителей играет здесь ключевую роль. Дети формируют свое отношение, ориентируясь на взгляды родителей и перенимая их.

Отношение (attitudes) определяется как совокупность установок – когнитивных, аффективных и поведенческих. Переменные, влияющие на отношение родителей к ИО, классифицируются следующим образом: 1) переменные, связанные с детьми/инвалидностью; 2) переменные, связанные с ресурсами (средой); 3) переменные, связанные с личностью, включая возраст и пол, социально-экономический статус, уровень образования, опыт инклюзивности.

Родители демонстрируют двойственное отношение к ИО, подчеркивая не только преимущества, но и риски для своих детей, особенно родители детей с ООП. Родители согласны с тем, что ИО приносит пользу всем детям. Исследования показали, что 46% опрошенных родителей согласились с утверждением о том, что идея инклюзивности в целом является хорошей. Однако на вопрос, будет ли инклюзия хорошим выбором для их ребенка, более половины (54,1%) ответили отрицательно. Большинство родителей не готовы пригласить ребенка с особыми потребностями провести ночь в их доме (68,3%).

Данные в восприятии ИО родителями в разных странах существенно различаются. По данным опроса, проведенного в Китае, родители поддерживают философию ИО. При этом, родители детей с множественными ограниченными возможностями выражают наибольшую потребность в инклюзии.

Исследования личностных факторов показывают: 1) женщины демонстрируют более позитивное отношение к интеграции детей с ООП в общий класс; 2) чем выше уровень образования и дохода семьи, тем выше восприятие ИО как ресурса; 3) опыт обучения ребенка в инклюзивном классе также является переменной, обуславливающей позитивное отношение родителей к инклюзии.

Поколение родителей XXI века более критично относится к ИО по сравнению с поколением родителей 90-х гг. XX века, поскольку оно опирается на реальные долгосрочные практики, а не ожидания. Главным эффектом ИО обе группы родителей считают социальные эффекты, вместе с тем отмечая, что оно связано с рисками.

Основным фактором, определяющим настороженное отношение родителей к ИО, является нехватка ресурсов. Это вывод исследования, проведенного в 2019-2020 гг., в котором измерялось отношение немецких родителей к ИО через призму ресурсов: материальные ресурсы, сотрудничество с родителями, инклюзивные методы обучения. Также исследования подтвердили, что качество и интенсивность сотрудничества с родителями являются значимыми факторами позитивного отношения к ИО [3].

Что касается российских исследований, они показывают неоднозначное отношение родителей к инклюзии – от отрицания до принятия инклюзивных ценностей и принципов. Около половины поддерживают инклюзивное образование, примерно треть испытывает тревогу по поводу того, что их ребенок обучается в инклюзивном классе, но есть и те, кто высказываются против. Это, безусловно, становится риском для формирования позитивного инклюзивного климата [10]. При этом зафиксировано, что более позитивно относятся к ИО родители детей с ОВЗ. Они более высоко оценивают и степень сотрудничества, и школьную инфраструктуру, и инклюзивную политику школы в отношении совместного обучения в общеобразовательных классах [11].

Л.А. Гутерман, Л.С. Деточенко выделяют две категории родителей детей с инвалидностью по отношению к инклюзии: ориентированные на медицинскую модель инвалидности, и поддерживающие социальную модель [8] Первая группа в меньшей степени ориентирована на инклюзию и транслирует «стигматизированные практики и предрассудки». Вторая группа – это родители, для которых характерно «стремление к борьбе с социальными барьерами инклюзии и вера в потенциал собственного ребенка». Как отмечают авторы, большинство родителей в качестве ресурсов инклюзии видят «освоение ими коммуникативных навыков, преодоление социальных стереотипов, психологических барьеров в общении с другими школьниками, расширение представлений об окружающем мире и обществе, освоение навыков саморегуляции, самооценки, самоанализа». К рискам родители относят, прежде всего, отношенческие барьеры: «пренебрежительное и насмешливое отношение со стороны других школьников», «напряженные и конфликтные отношения в классе», «недовольство родителей практикой совместного обучения» [8].

В исследованиях Т.Н. Адевой [1], Е.И. Андреевой [2], И.Н. Симасовой, В.В. Хитрюк [12] рассматривается готовность родителей к инклюзивному образованию в аспекте когнитивного, мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов. Авторы отмечают различия в отношении к инклюзии родителей детей с ОВЗ и детей с типичным развитием. Если первые в большей степени ориентированы на дефект ребенка и опасаются «организационных и отношенческих проблем в условиях инклюзивного образования», то вторые проявляют противоречивое отношение к детям с ОВЗ, недостаточно оценивают их возможности, не готовы выстраивать взаимоотношения [12]. Однако все авторы подчеркивают недостаточно сформированную когнитивную составляющую, низкий уровень знаний и информированности родителей об инклюзии, но при этом отмечают «ресурсную готовность» родителей детей с ОВЗ к ИО.

Целью исследования является анализ восприятия родителями школьников инклюзивного образования, а его фокусом – оценка ими ресурсов и рисков инклюзивной трансформации школы. Исследовательский вопрос: различается ли оценка ресурсов и рисков инклюзивной трансформации в восприятии родителей детей с ОВЗ и без ОВЗ?

В опросе приняли участие 1583 родителя учащихся школ Тюменской области: до 7-го класса – 432 (27,3%); 7 класс – 317 (20%); 8 класс – 241 (15,2%); 9 класс – 194 (12,3%); 10 класс – 231 (14,6%); 11 класс – 168 (10,6%). Респонденты проживают в сельской и городской местности юга Тюменской области. Из всего количества опрошенных 67 человек (4,2%) – родители детей с ОВЗ.

В рамках опроса использовался апробированный (2021 г.) инструмент, включающий: а) данные о респондентах; б) оценку инклюзивной среды; в) удовлетворенность школой; субъективное благополучие; оценку ресурса и рисков инклюзии; удовлетворенность жизнью. В рамках данной статьи в фокусе будет находиться анализ параметра «оценка ресурса и рисков инклюзии».

Опросник оценки ресурса и рисков инклюзии содержит 10 утверждений на оценку ресурса и 11 – на оценку рисков инклюзии. Данные вопросы были выделены в ходе статистической обработки опросников на пилотажном этапе исследования (2021 г., 327 респондентов). Ответы были предложены в закрытой форме по шкале Лайкерта: 1. Нужна дополнительная информация; 2. Не согласен; 3. Скорее не согласен; 4. Скорее согласен; 5. Полностью согласен.

Вопросы на оценку инклюзии как ресурса сформулированы прямо, например: «Совершенствование образовательных методик способствует улучшению качества обучения всех детей в инклюзивном классе». Для оценки инклюзии как риска использовалась обратная форма, например: «Инклюзия представляет собой форму опасного эксперимента с непредсказуемыми рисками для всех его участников». Этот факт необходимо учитывать при интерпретации результатов.

Согласно легенде, оценка инклюзии как риска стремится к оценке «скорее не согласен», а оценка ресурса инклюзии – к «скорее согласен». То есть родители демонстрируют средние оценки принятия инклюзии как ресурса и отклонения инклюзии как риска (Рис. 1). Данный момент требует уточнения как в отношении особенностей выборок респондентов, так и анализа содержательных контекстов данных позиций.

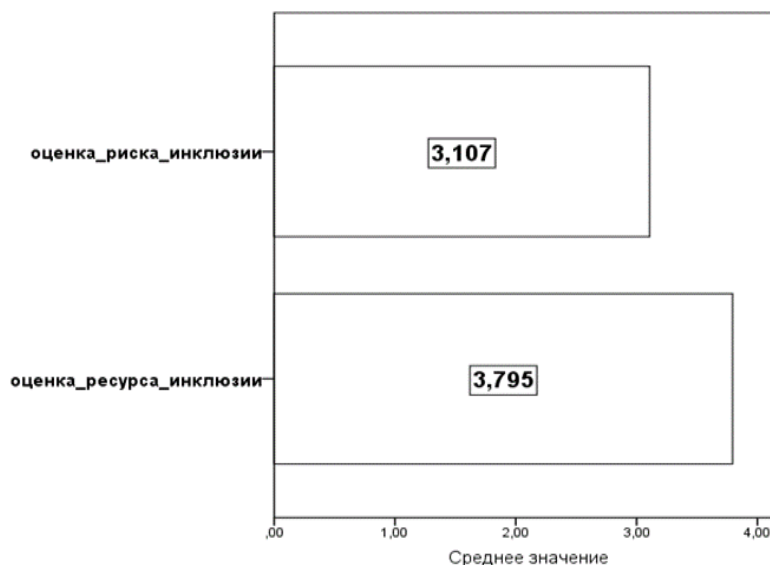


Рисунок 1. Средние значения оценки ресурсов и рисков инклюзии (n=1583, балл)

Высший балл в ресурсах инклюзии родители отметили по утверждению: «Находясь вместе со школьной скамьи, дети учатся видеть особенности друг друга» (4,11). Наименьший балл – по утверждению: «Инклюзивное образование способствует раскрытию потенциала каждого ребенка» (3,63). В рисках наибольший балл (высокая степень риска) получило утверждение: «Родители детей, как особенных, так и типичных, боятся за психическое и физическое здоровье своих детей, обучающихся в инклюзивной среде» (3,28). Наименьший балл: «Присутствие в школе детей с особенностями здоровья делает ее менее комфортной для остальных учащихся» (2,83). Мы видим, что и ресурсность, и риски, выделяемые родителями, отражают реальную обстановку. Действительно, с одной стороны, ресурс инклюзии состоит в ее разнообразии. Дети видят инаковость, и это начинает составлять основу идентификации себя, влиять на ценностные основания более объективной и адекватной социализации. С другой стороны, основной риск инклюзии, отмечаемый родителями, – это тревога за своих детей. Значит одна из задач развития инклюзивного образования и заключается в том, чтобы потенциал инклюзии не был снижен за счет опасений.

При этом отметим, что выраженность ресурсов и рисков инклюзии значимо не отличается в зависимости от социально-психологических различий между родителями: в связи с классом обучения ребенка, полом респондента, полом ребенка, ролью по отношению к ребенку, уровнем образования.

В рамках анализируемой темы особый интерес вызывает анализ позиций родителей, имеющих или не имеющих детей с ОВЗ (таблица).

Таблица

Результаты дисперсионного анализа оценки инклюзии (родители учащихся без ОВЗ – 1516, с ОВЗ – 67)

Критерии	F	Значимость
Оценка ресурсов инклюзии	10,322	,001
Оценка рисков инклюзии	,136	,712

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители детей с ОВЗ более высоко оценивают инклюзию как ресурс. При этом значимых различий в оценке инклюзии как риска не выявлено.

Понимание ресурсности ИО родителями учащихся с ОВЗ объяснимо. Сталкиваясь со стереотипами представления инвалидности, в том числе с отчуждением, они понимают, что инклюзивная среда общей школы может создать условия социализации их ребенка и дальнейшей интеграции в общество. То, что родители учащихся без ОВЗ значимо ниже оценивают ресурсность инклюзии, свидетельствует о недостаточной информированности их об особенностях и возможностях ИО (Рис. 2).

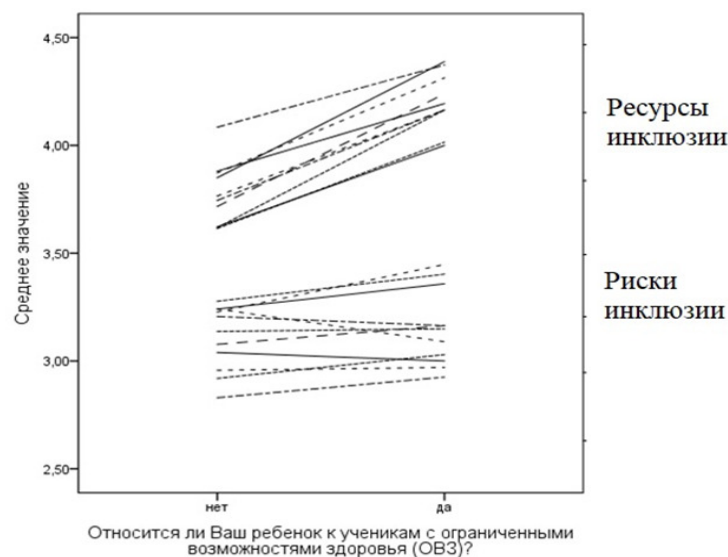


Рисунок 2. Средние значения оценки ресурсов и рисков инклюзии родителями детей с ОВЗ и без ОВЗ

Это доказывают и результаты по отдельным утверждениям. Так, самые низкие баллы получили утверждения: «Совершенствование образовательных методик для поддержки инклюзивного обучения способствует улучшению качества обучения всех детей в инклюзивном классе», «Дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям». Если в первом утверждении проявляется стандартная тревога за качество обучения своего ребенка, то второе уже несет более значимый оттенок. Родители занижают возможность изменения своей точки зрения в отношении инклюзии. Это подтверждается при анализе ответов из блока «риски инклюзии». Самые высокие баллы в группе родителей учащихся без ОВЗ набрали утверждения: «Родители детей, как особенных, так и типичных, боятся за психическое и физическое здоровье своих детей, обучающихся в инклюзивной среде», «В инклюзивной среде возможно неприятие сверстников со стороны здоровых детей и их родителей, проявления агрессии, жестокости и насилия», «В инклюзивной среде возможны конфликты между родителями детей с ОВЗ и родителями здоровых сверстников». И мы видим существенный риск: от опасения – к неприятию и конфликту.

Выводы. Таким образом полученные результаты приводят к следующим выводам:

1. Ресурсы и риски инклюзии не являются противоположными в оценках родителей детей с ОВЗ и без ОВЗ. Различия в оценке ресурсности инклюзии не означают различий в оценке рисков инклюзии.
2. Отсутствие статически значимых различий в оценке рисков инклюзии родителей детей с ОВЗ и без ОВЗ свидетельствует о том, что риски осознаются обеими группами. Среди них – риски, связанные с качеством образования, субъективным благополучием детей, конфликтогенностью инклюзивной среды.
3. В качестве ресурса инклюзии родители выделяют разнообразие ученического сообщества, которое позволяет учащимся видеть особенности друг друга, способствует сближению всех участников образовательного процесса, развитию социального опыта и повышению адаптивности.
4. Основной риск инклюзии с позиции родителей – это тревога за своих детей. Соответственно, в процессе инклюзивной трансформации школе необходимо построить работу с родителями так, чтобы потенциал инклюзии не был снижен за счет опасений.
5. Родители детей с ОВЗ более высоко оценивают ресурсы инклюзии. Это дает основание рассматривать их как ресурс инклюзии, вовлекать в процесс создания дружественной инклюзивной среды школы, развитие новых форм сотрудничества. А это в свою очередь, может способствовать снятию тревожности и повышению субъективного благополучия.

Полученные результаты и выводы релевантны проведенным ранее исследованиям [5; 8]. Перспективой видится проведение исследований отношения к ИО родителей детей в начальной школе, сопоставление позиций педагогов и родителей в отношении ресурсов и рисков инклюзивной трансформации школы.

Литература:

1. Адеева, Т.Н. Психологическая готовность к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей: монография / Т.Н. Адеева. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. – 82 с.
2. Андреева, Е.И. Когнитивный компонент психологической готовности родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к эффективной поддержке ребенка в условиях инклюзивного образования / Е.И. Андреева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 77-81. – <https://doi.org/10.24158/spp.2022.8.11>
3. Брук, Ж.Ю. Педагогика многообразия: зарубежный опыт / Ж.Ю. Брук // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №5. – С. 266-268
4. Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. – М.: РООИ, «Перспектива», 2007. – 124 с.
5. Волосникова, Л.М. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета / Л.М. Волосникова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 22. – № 1. – С. 98-105
6. Волосникова, Л.М. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой / Л.М. Волосникова // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. – 2022. – № 2. – С. 60-87. – <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>.
7. Волосникова, Л.М. Субъективное благополучие школьников в условиях гетерогенности социальной среды / Л.М. Волосникова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2021. – №5 (май). ART 2955. – URL: <http://emissia.org/offline/2021/2955.htm>

8. Гутерман, Л.А. Инклюзивные процессы в оценках родителей / Л.А. Гутерман, Л.С. Деточенко // Человек. Общество. Инклюзия. – 2022. – № 3(51). – С. 18-26
9. Ефимов, В.С. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, В.А. Дадашева // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 3 (79). – С. 13-48
10. Огороднова, О.В. Родители обучающихся в условиях инклюзивного образования / О.В. Огороднова, Е.А. Кукуев, Л.М. Волосникова // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Орел, 25 февраля 2022 года / Редколлегия: Т.М. Бакурова [и др.]. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. – С. 782-787
11. Патрушева, И.В. Отношение субъектов образовательного процесса к инклюзивной трансформации школы / И.В. Патрушева, О.В. Огороднова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2022. – №9 (сентябрь). ART 3119. – URL: <http://emissia.org/offline/2022/3119.htm>
12. Симаева, И.Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 54-62

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языки и речевые коммуникации Курпешева Алия Ивановна
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет» (г. Астрахань);
старший преподаватель кафедры иностранных языки и речевые коммуникации Ибляминова Марьям Рашидовна
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет» (г. Астрахань)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО МОРЯКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной языковой подготовки современного специалиста в морской отрасли. Обосновывается преимущества использования деловой игры в учебном процессе. Рассматриваются особенности деловой игры по английскому языку как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности моряка. Раскрывается сущность деловой игры с ограничением времени на основе диалектических методов исследования проблемы, дающие обучающемуся представление о функции будущей профессиональной деятельности моряка.

Ключевые слова: деловая игра, иноязычная коммуникативная компетентность, проблемная ситуация, кейс-стади, морское образование, профессиональная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional language training of a modern specialist in the maritime industry. The advantages of using a business simulation game in the educational process are substantiated. The features of the business simulation game in English as means of forming a foreign language communicative competence of a sailor are considered. The essence of a business simulation game with a time limit based on dialectical methods of studying the problem, giving the student an idea about the function of a sailor's future professional activity is revealed.

Key words: business simulation game, foreign language communicative competence, problem situation, case study, maritime education, professional activity.

Введение. Владение иностранным языком для современного моряка - необходимость, связанная с особенностями работы. Большую часть времени они проводят за границей и должны уметь общаться с местными жителями, заказчиками и администрацией порта. Высокий уровень профессиональной подготовки российских моряков в последнее время обуславливает выбор зарубежных судовладельцев в пользу отечественных специалистов. Это объясняется тем, что политика многих иностранных государств направлена на привлечение профессионалов, квалификации которых представлены на отечественном рынке труда морских специалистов. Зарубежные владельцы судов склонны снижать объем инвестиций в трудовые ресурсы, стремясь нанимать сравнительно недорогую рабочую силу. В свою очередь, морской рынок труда в России отчетливо ориентирован в сторону экспорта. Еще одной его особенностью и, в то же время, конкурентным преимуществом, является профессионализм, опыт и знания российских моряков. С другой стороны, существенным недостатком компетенций отечественных морских специалистов является низкий уровень владения профессионально-ориентированным морским английским языком.

Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью внедрения в учебный процесс инновационных методов обучения морскому английскому языку.

Цель исследования: изучение сущности и особенностей использования серии деловых игр в формировании иноязычной коммуникативной компетенции для конкурентоспособности моряков на рынке труда.

Задачи научной статьи: анализировать существующие точки зрения в научной литературе, раскрывающие особенности и классификацию деловых игр в образовательном процессе; ЕК-определить преимущества деловой игры как инструмента эффективного изучения английского языка в учебных профессионально-ориентированных ситуациях.

Методы исследования: анализ и систематизация научных данных; обобщение информации; изучение и классификация признаков; дефиниция понятий.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования при планировании учебно-воспитательного процесса в вузах, а также разработке стратегий педагогического сопровождения студентов.

Методы исследования: анализ и систематизация научных данных; обобщение информации; изучение и классификация признаков; дефиниция понятий. результатов исследования при планировании учебного процесса в вузах, а также на курсах по повышению квалификации.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе морское образование в России является системной государственной подготовкой и профессиональной переподготовкой специалистов, обеспечивающей потребности и заказ морской отрасли. Профессиональная языковая подготовка также является компонентом этой системы.

На базе Института морских технологий, энергетики и транспорта Астраханского государственного технического университета на протяжении десятилетий успешно ведется профессиональная языковая подготовка моряков в «Marlins Approved Test Centre», открыт Морской инновационный центр. Ключевые направления работы Аккредитованного центра тестирования компании Marlins – это:

1) реализация образовательных программ «Isf Marlins Test For Seafarers» (Английский тест для моряков) и «Isf Marlins Test Of Spoken English» (Собеседование по английскому языку);

2) обучение студентов учебных заведений среднего профессионального и высшего образования, а также членов экипажей рыбопромысловых, морских и речных судов по дополнительной профессиональной программе (ДПП) повышения квалификации (ПК) «Деловой английский язык для моряков». Основная задача – формирование иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) выпускника.

Рассмотрим особенности деловой игры по английскому языку как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности моряка.

Определяя игру как «замечательнейшее явление жизни», Н.П. Аникеева пишет, что эта деятельность кажется бесполезной, но, вместе с тем, игра необходима, ведь она привлекательна сама по себе как жизненный феномен, и одновременно представляет внушительное проблемное поле для науки [1]. Игра в научной литературе рассматривается, как

- вид человеческой деятельности, способный воссоздавать другие виды человеческой деятельности [5];
- вид непродуктивной деятельности, которая мотивирована процессом, а не результатом [14];
- действенный инструмент преподавания, активизирующий мыслительную деятельность участников игры, придающий учебному процессу увлекательность, заставляющий обучающегося волноваться и переживать [10];
- коллективная обучающая и воспитывающая деятельность, направленная на развитие психических функций и мышления, на повышение мотивации;
- деятельность как выражение личностного отношения [2] и др.

Значение игры в обучении трудно переоценить. Так, А. Чеккини пишет, что учиться играя, не означает «учиться без труда»: в игре вы потеете, стараетесь вовсю, переносите стресс; но эти усилия были выбраны свободно: нельзя заставить играть, так же, как заставить учиться» [12]. Д.Н. Кавтарадзе обращает наше внимание на то, что игра компенсирует «событийную (средовую) монотонность повседневной жизни» [8]. Одни игры, по мнению Д.Н. Кавтарадзе, уводят человека от реальности, а другие, напротив, помогают в ней адаптироваться.

С.А. Шмаков пишет о том, что «игра является действенным инструментом социализации личности, «адаптации к обстоятельствам жизни, нейтрализации стрессопорождающих нагрузок и, следовательно, средством оздоровления» [13]. Игра в процессе преподавания создает позитивный микроклимат в коллективе, атмосферу непосредственного общения в обучении.

Игра вовлекает в активную работу всех ее участников, снимает напряжение. В игре человек может проявить свое воображение, умение наблюдать, проявлять инициативу. Действительно, в игре человек действует от имени персонажа, и это позволяет ему раскрепоститься, раскрыть свои внутренние способности, не боясь ошибиться. В игре часто время воспринимается по-другому, наполняется интеллектуальными и эмоциональными событиями.

В игре надо принимать решения – что сказать, как выполнить задание, как выиграть. Это активизирует мыслительную деятельность обучающегося, здесь люди интериоризируют общественные функции, нормы поведения, легко преодолевают психологические и коммуникативные барьеры. Согласно Л.С. Выготскому, игра развивает, и эта ее способность заложена в самой природе игры – т.е. игра всегда активизирует эмоциональную сферу личности, а где эмоции там всегда активность, внимание, воображение, мышление.

Кавтарадзе Д.Н. считает, что подлинная цель игры – приобретение опыта [8].

Остановимся на особенностях деловой игры (ДИ), которая обрела своё начало как средство осуществления поиска стратегических при неопределённости и мультифакторности – она учит строить свою деятельность, налаживать деловое сотрудничество, вступать в коллегиальные отношения.

А.В. Духавнева пишет, деловая игра начинается еще с магических обрядов древнего человека, с ритуальных танцев, которые воспроизводили процесс охоты до её начала и решали только магические, но и обучающие задачи. Предшественником деловой игры можно назвать военную игру, зародившуюся в XVII веке («Потешные войска» Петра I).

В Советском Союзе (в Ленинграде) в 1932 году деловая игра (далее ДИ, деловая игра) впервые была использована в обучении М.М. Бирштейн. Сама М.М. Бирштейн определяет ДИ как метод, позволяющий имитировать процесс принятия решений управленцем и специалистом в тех или иных производственных ситуациях, который осуществляется по некоторым заданным правилам в режиме диалога, конфликта, неопределенности.

М.М. Бирштейн выделены особенности деловой игры:

- 1) наличие модели процесса управления и специалиста при разработке стратегического решения;
- 2) в игре, в отличие от кейс-стади всегда присутствует не одно решение одной задачи, а целая «цепочка решений»: решение, которое принято на начальном этапе, влияет на модель производства, изменяя ее исходное состояние;
- 3) происходит распределение ролей между участниками игры;
- 4) цели реализации каждой роли различны и противоречивы, актуализируется конфликт интересов;
- 5) в игре обязательно присутствует контролируемая драматичность;
- 6) происходит взаимодействие исполнителей тех или иных ролей;
- 7) при этом у коллектива есть одна общая цель, и решения принимаются тоже коллективно;
- 8) решения многоальтернативны;
- 9) обязательно должна быть система индивидуальной или групповой оценки деятельности участников игры.

Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако незадолго до Второй мировой войны деловые игры запретили в СССР. Их стали разрабатывать в США с 1956 года.

В. А. Трайнев определяет учебную ДИ как целенаправленно сконструированную модель какого-либо реального процесса, имитирующую профессиональную деятельность; цель такой модели – сформировать и закрепить профессиональные навыки и умения [10].

Сегодня в научной и практической литературе можно найти огромное количество классификаций деловых игр: учебная ДИ, исследовательская ДИ, управленческая ДИ, аттестационная ДИ.

Одна из наиболее полных классификаций есть в работе Л.В. Ежовой. Автор разграничивает ДИ, используя такие основания, как методология проведения, конечная цель, конечный результат, оценка деятельности и время проведения.

Учитывая особенности разных видов деловой игры, мы будем относить деловые игры по английскому языку на базе Морского инновационного центра к ДИ, ограниченным по времени и предполагающим балльную оценку участников ДИ. Они могут проводиться в различных игровых форматах: ролевым, имитационном, в форме групповой дискуссии.

На основании выше сказанного, методологическая ценность применения ДИ в образовательном процессе заключается в высоком мотивационном потенциале, обеспечении динамичности и эмоциональной насыщенности процесса обучения, поддержке профессиональной направленности и практикоориентированности учебной деятельности слушателей.

Ограничениями могут выступать сложность и ресурсозатратность в подготовке, и в проведении игры, недостаточная готовность обучающегося работать в таком режиме.

Эффективность ДИ в развитии когнитивной деятельности обучающихся достигается посредством применения диалектических методов анализа вопроса или проблемной ситуации; организации совместной учебной деятельности, неотъемлемой частью которой является выполнение функций будущей профессиональной деятельности.

Проблема – вопрос (теоретический или практический), не имеющий однозначного решения и требующий анализа, оценки, формирования идеи, концепции для поиска ответа (решения проблемы) с проверкой и подтверждением в опыте.

Учебные профессионально ориентированные ситуации, заложенные в основу ДИ, по своему психологическому профилю являются проблемными, так как целью их реализации является разрешение препятствия, проблемы, вокруг которых выстроен кейс.

Проблемная ситуация – актуальное психологическое состояние, детерминирующее интеллектуальную активность студента. Проблемная ситуация возникает, когда обучающийся принимает проблему определенной ситуации, которая заложена в основу кейса; придаёт ей личностный смысл; осознаёт такую ситуацию как препятствие, мешающее немедленно решению учебной задачи в структуре кейса и требующее поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение.

ДИ проектируются как серии деловых игр (принцип комплексного проектирования). Серия ДИ – система ДИ, специфические ситуации которых выстроены на основе проблем конкретного вида профессиональной деятельности, отдельной компетенции или трудовой функции (рисунок 1).

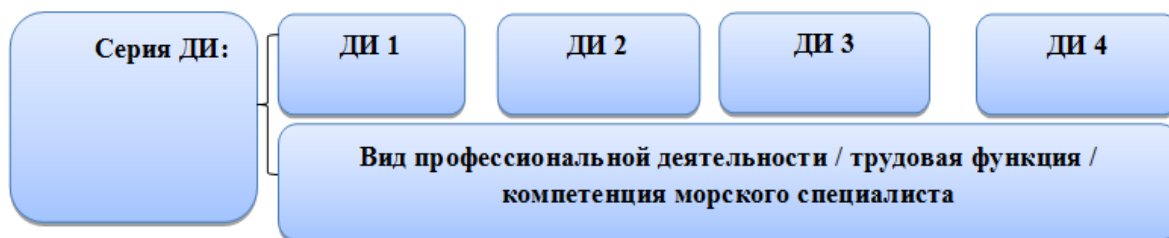


Рисунок 1. Структура серии ДИ

На исследовательском этапе деятельность преподавателя ориентирована на анализ содержательных характеристик профессиональной деятельности будущего выпускника высшего учебного заведения. Поиск справочной информации целесообразно проводить в профессиографических источниках, включая должностные инструкции, квалификационные требования, профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), нормативные документы и т.д. Перечисленные источники содержат сведения о задачах, видах и сферах профессиональной деятельности.

Следующей задачей исследовательского этапа является поиск информации о специфических ситуациях или критических инцидентах. Это могут быть реальные, воображаемые или прогнозируемые ситуации, которые могут или могли бы иметь место в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Следующий этап педагогической деятельности можно назвать проектировочным: разрабатываются кейсы. В научной литературе рассматривается ряд подходов к описанию ситуаций в кейсах:

– событийный подход, с точки зрения которого ситуация – это комплекс событий, объединенных между собой общей проблемой;

– факторный подход, когда ситуация рассматривается с точки зрения взаимообусловленных факторов, каждый из которых препятствует или способствует решению проблемы и др.

Существует ряд оснований для классификации описаний отдельных ситуаций. Среди наиболее популярных можно отметить следующие:

– по нормированности: нормальные / девиантные / экстремальные;

– по соответствию реальной жизни: реальные / условные;

– по возможности действия: благоприятные / вынужденные / критические / безвыходные;

– по степени новизны: известные / подобные / неизвестные;

– по времени: прошлые / актуальные / будущие;

– по формату изложения материала: эссе / рассказ / подборка статистической аналитики / аналитическая записка / отчет / очерк / журналистское расследование и др.;

– по возможности контроля: контролируемые / неконтролируемые;

– по сюжетности: сюжетные / бессюжетные;

– по методике организации учебной деятельности: групповая работа / дискуссия и т.д (рисунок 2).

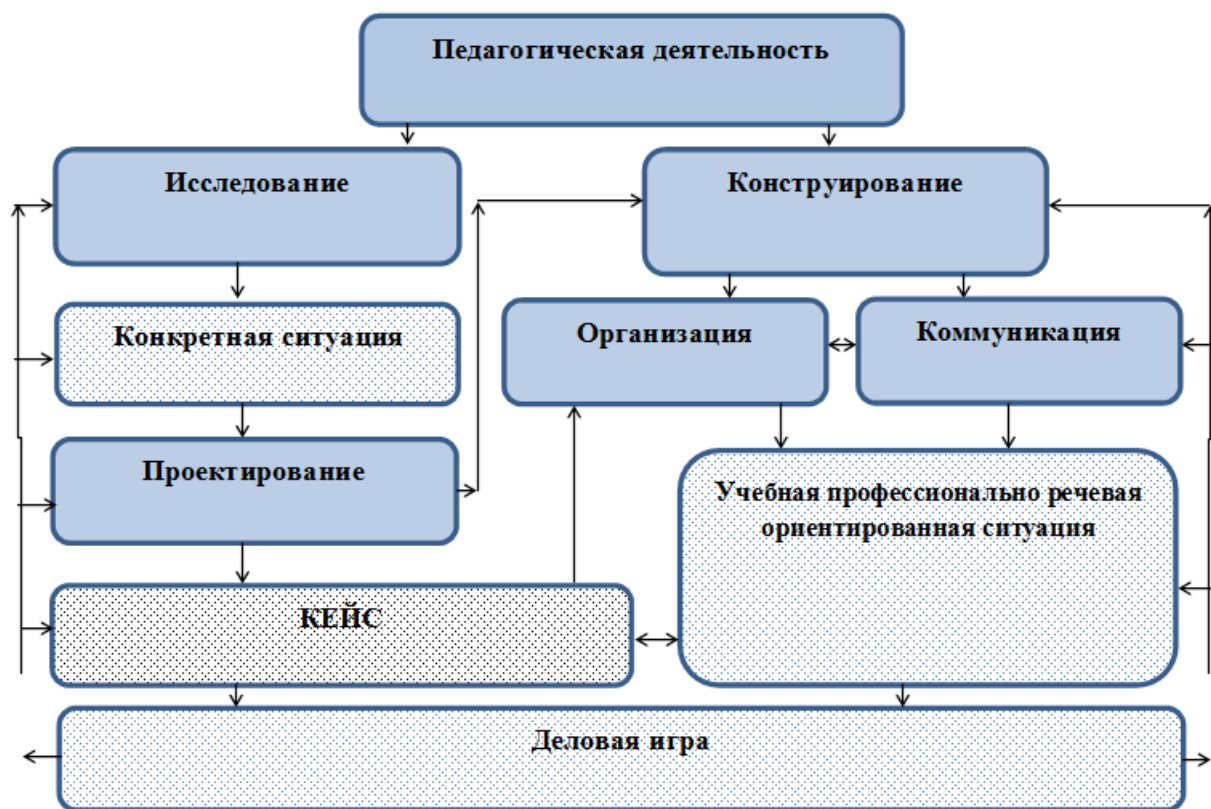


Рисунок 2. Структура педагогической деятельности по реализации ДИ

Выводы. Деловая игра модельное замещение двух реальностей-процессов производства и процессов деятельности в нем людей; формирование ИКК моряка осуществляется как бы наложенными на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах.

Сущность ДИ, в общем понимании теоретиков и практиков заключается в том, что обучающийся анализирует конкретную ситуацию, которая описывает реальную морскую практику в профиле проблем взаимоотношений и профессиональной деятельности морского специалиста; формулирует проблему и осуществляет поиск ее решения в формате ролевой игры.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – Москва: "Прогресс", 1987. – 316 с.
2. Богомолова, Н.Н. Ситуационно-ролевая игра, как активный метод социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – Москва: МГУ, 1977. – 144 с.
3. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
4. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. Ефимов, В.М. Игровое имитационное моделирование расширенного воспроизводства / В.М. Ефимов, Г.Л. Пельман, В.А. Чахоян – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
7. Истомина, О.А. Социально-психологические особенности морских экипажей в условиях длительных рейсов / О.А. Истомина // Транспорт Российской Федерации. – 2007. – №12. – С. 41-43
8. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. – 2-ое изд. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
9. Каликинский, Ю.А. Компетентный подход к подготовке инженеров-педагогов / Ю.А. Каликинский, В.П. Косырев // Профессиональное образование. – 2005. – № 6. – С. 25-26
10. Трайнев, В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика» / В.А. Трайнер. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 303 с.
11. Устенкова, Т.П. Языковые и речевые игры на уроке немецкого языка / Т.П. Устенкова // Иностранные языки в школе. – 1996. – №3. – С. 23-28
12. Чеккини, А. Игры по типу русской матрешки / А. Чеккини // Вестник высшей школы. – 1990. – №1. – С. 89-92
13. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – Москва: «Новая школа», 1994. – 380 с.
14. Энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 1100 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Аксенов Сергей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

аспирант Лабутин Андрей Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования и деятельности психолого-педагогических классов в общеобразовательной школе. На основе исторических фактов и теоретических источников раскрывается роль профильных классов психолого-педагогической направленности в современных условиях. Анализируются причины возрождения данных классов с учетом требований современного этапа развития образования. Приводится характеристика феномена психолого-педагогического класса как этапа допрофессиональной и профессиональной подготовки старшеклассников. Описываются цели и задачи формирования психолого-педагогической профилизации в контексте современного анализа миссии педагога. Доказывается роль психолого-педагогических классов в воспитании молодежи с осознанным подходом к выбору профессии. Раскрывается опыт создания и использования онлайн курса по педагогике для обучающихся психолого-педагогических классов на кафедре общей и социальной педагогики Мининского университета г. Нижнего Новгорода. Приводится технология разработки лекций, видеосопровождения, разноуровневых заданий, тестовых материалов и инструментов их проверки. Доказывается эффективность данного электронного ресурса для школьников, который позволяет познакомиться с педагогической наукой и образовательной практикой через разнообразные виды активности, включая собственную навигацию в электронном курсе, работу в педагогическом технопарке и профессиональные пробы. Показан методологический и методический ракурс создания данного электронного курса, представлен алгоритм работы с ним для разных целевых аудиторий. Определены условия и механизмы работы с курсом в различных формах педагогической работы; описаны преимущества его использования в изучении дисциплин педагогического цикла старшеклассниками.

Ключевые слова: электронный курс, психолого-педагогический класс, профилизация, допрофессиональная подготовка, профессиональное самоопределение, педагогическая одаренность.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation and activity of psychological and pedagogical classes in a secondary school. On the basis of historical facts and theoretical sources, the role of specialized classes of psychological and pedagogical orientation in modern conditions is revealed. The reasons for the revival of these classes are analyzed, taking into account the requirements of the modern stage of education development. The article describes the phenomenon of the psychological and pedagogical class as a stage of pre-professional and professional training of high school students. The article describes the goals and objectives of the formation of psychological and pedagogical profiling in the context of a modern analysis of the teacher's mission. The role of psychological and pedagogical classes in the education of young people with a conscious approach to choosing a profession is proved. The article reveals the experience of creating and using an online course in pedagogy for students of psychological and pedagogical classes at the Department of General and Social Pedagogy of the Mininsky University of Nizhny Novgorod. The technology of developing lectures, video accompaniment, multi-level tasks, test materials and tools for their verification is given. The effectiveness of this electronic resource for schoolchildren is proved, which allows them to get acquainted with pedagogical science and educational practice through various types of activity, including their own navigation in an electronic course, work in a pedagogical technopark and professional tests. The methodological and methodical perspective of the creation of this electronic course is shown, the algorithm of working with it for different target audiences is presented. The conditions and mechanisms of working with the course in various forms of pedagogical work are determined; the advantages of its use in the study of disciplines of the pedagogical cycle by high school students are described.

Key words: electronic course, psychological and pedagogical class, profiling, pre-professional training, professional self-determination, pedagogical giftedness.

Введение. В конце XX-начале XXI века активизировалась деятельность государства по созданию профильных классов психолого-педагогической направленности. В марте 2021 года министр просвещения С. Кравцов сообщил о необходимости создания пяти тысяч педагогических классов, где планируется готовить будущих учителей в условиях школы. По его словам, это позволит России войти в топ-10 стран по качественному общему образованию. Стоит отметить, что тема подготовки учительства со школьной скамьи для России не нова: на протяжении последних трех столетий предпринималось немало попыток решить эту проблему в разных форматах образовательной практики.

Обращение к данной теме сегодня обусловлено необходимостью:

1. Осуществления качественного профессионального самоопределения старшеклассников.
2. Развития непрерывного педагогического образования.
3. Обеспечения целенаправленного приема в педагогические вузы мотивированных, креативных, нацеленных на педагогическую работу абитуриентов.
4. Создания системы допрофессиональной подготовки старшеклассников, которые смогут в будущем осуществить свой профессиональный выбор для работы в условиях многообразия типов образовательных учреждений и вариативности образовательных программ.

Бесспорно утверждение, что в современных условиях развития общества возрастает значение формирования готовности учителя к особой, креативной деятельности, которая являет собой личностное состояние, связанное с мотивационно-ценностным отношением к профессии, владением эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способностью к творчеству и рефлексии [5; 6]. Е.А. Слепенкова, С.И. Аксенов также доказывают, что субъект воспитательной системы педагогического класса (учитель, преподаватель) должен быть профессионалом высокого уровня, примером профессиональной компетентности для будущих педагогов. Таким образом, подготовка учителей для современной школы требует построения гибкой, многоаспектной и качественной модели вовлечения детей и молодежи в образовательную сферу жизни общества, раннего и осознанного приобщения к ней [10].

Согласно Концепции профильных психолого-педагогических классов [4], они представляют собой объединение обучающихся образовательной организации, признаками которого являются:

1. избирательный принцип комплектования состава учащихся;
2. профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности;
3. обеспечение деятельностного подхода в обучении на основе активного освоения психолого-педагогических знаний;
4. наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами [4].

Цели создания профильных психолого-педагогических классов предельно понятны: выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессиональной педагогической деятельности. Важно отметить, что данный вектор профилизации школьного образования предполагает интеграцию педагогически одаренных детей в профессиональные сообщества на этапе их школьной жизни. Вместе с тем, ученые - исследователи и практики отмечают, что обучающиеся этого возраста, как правило, еще не обладают достаточной личностной зрелостью для совершения выбора: у них не сформированы важнейшие личностные качества, не всегда осознаются мотивы выбора, нет выраженной гражданской и нравственной платформы для профессионального самоопределения [7; 8; 9]. По этой причине учащихся необходимо заранее готовить к осознанному выбору профиля обучения, помочь им получить информацию о возможных путях продолжения образования, оценить свои силы и принять ответственное решение о выборе профессии. Данный контекст позволяет обратиться к опыту развития профильных классов психолого-педагогической направленности и организации форматов работы в них.

Изложение основного материала статьи. В соответствии Приказом Минобрнауки РФ от 25.12.2020 г. № 1580 Мининский университет (г. Нижний Новгород) вошел в перечень организаций – федеральных инновационных площадок, что определило цель инновационного образовательного проекта – разработка, теоретическое обоснование, апробация и внедрение профильного интерактивного курса для учащихся психолого-педагогических классов (период реализации проекта: 2021-2023 г.г.). Стоит отметить, что курс создавался в цифровом формате, что отвечает принципу комфортности его изучения школьниками. Известно, что виртуальная образовательная среда (ВОС) представляет собой широкий спектр технологий и методов (веб-конференции, видеотрансляции, мультимедийные учебные материалы, интерактивные задания, системы управления обучением и т.п.). А.В.Ворохонов и Е.В. Плисов доказывают, что в основе ВОС лежит идея о том, что обучение должно быть индивидуализированным и адаптированным к потребностям каждого ученика [3].

Этот педагогический дизайн был выбран как оптимальный для данного формата обучения. Вслед за М.Е. Вайндорф-Сысоевой и Е.О. Воробчиковой под педагогическим дизайном мы понимаем процесс преобразования информации в рамках отдельной предметной области в образовательный контент для достижения цели обучения в предлагаемых условиях [2].

Расчитанный на 2 года обучения (10-11 классы) курс представлен двумя этапами.

1. *Пропедевтический этап (8-9 классы)* – допрофильная педагогическая подготовка школьников, которая предполагает создание комплекса условий для их успешной адаптации к специфике обучения в психолого- педагогических классах и формирование устойчивого положительного отношения к педагогической деятельности в целом.

2. *Основной этап (10-11 классы)* – профильная педагогическая подготовка старшеклассников, целью которой является формирование позитивной установки на выбор педагогической профессии [1, С. 267].

Цель освоения курса – создание условий для овладения старшеклассниками знаниями и умениями, связанными с допрофессиональной и профориентационной подготовкой. В соответствии с целью были определены задачи курса:

- формировать представления учащихся о вариативном характере развития педагогической реальности в формате событийного подхода;
- обеспечить овладение знаниями об основах планирования педагогической деятельности;
- создать условия для систематизации психолого-педагогических знаний;
- способствовать формированию представлений о содержании, структуре, новых форматах, специфике и подходах к проектированию современных педагогических практик и систем;
- содействовать развитию готовности обучающихся психолого-педагогических классов к проектированию и организации воспитательных проб и практик в различных форматах.

Работа учащихся в данном курсе строится в соответствии со следующими принципами:

1. Активное участие каждого (это предполагает обязательное выполнение участниками разноуровневых заданий, предполагающих разные виды активности: экспертная деятельность, работа на форуме, взаимооценка, творческие задания, решение кроссвордов, загадок, головоломок, видеопутешествия и т.д.).
2. Организационная трансформация среды, или внутренняя гибкость (курс может быть пройден каждым учеником в индивидуальном режиме).
3. Возможности для саморазвития всех (участие учащихся в курсе предполагает виртуальное общение на форумах, где происходит обсуждение проблемных вопросов, обмен впечатлениями, сравнение позиций, что производит эффект «взаимобогащения»).
4. Многообразие видов деятельности (широкий спектр заданий, материалов, источников для различных видов активности).
5. Погружение (возможность для каждого «погрузиться» в определенную тему с помощью основных и дополнительных источников без временных лимитов).
6. Горизонтальное обучение (взаимообщение, взаимопроверка, взаимообучение).
7. Принцип индивидуализации и персонализации обучения (возможность выстроить личный маршрут освоения курса каждым).
8. Разноуровневые виды заданий.

Обобщая выше сказанное, можно заявить, что курс предполагает создание особой зоны открытого виртуального пространства в виде учебных, игровых, исследовательских, информационных форматов, позволяющих участникам свободно и самостоятельно реализовывать его содержание в разнообразных видах учебной, научной, творческой профессионально направленной деятельности, используя широкий спектр образовательных средств в асинхронном режиме. Важным элементом освоения курса является работа участников на форуме, где происходит обмен мнениями по вопросам и заданиям различных тем, обсуждение позиций, гипотез, впечатлений.

В силу того, что курс рассчитан на школьную аудиторию, главной идеей была установка на то, что он не должен быть скучным и традиционно-репродуктивным, а ярким, насыщенным, оптимизирующим. Важной особенностью материалов курса является лексика: вместо наукообразных построений текстов было решено вести виртуальный «разговор» с учащимися на понятном, «живом» и эмоционально окрашенном языке в соответствии с особенностями возраста. Приведем

ряд примеров «перевода» академического языка на язык живого общения. В большинстве учебников по педагогике написано:

- ✓ Труд – это целесообразная деятельность человека, направленная на создание материальных или духовных благ, необходимых для удовлетворения потребностей каждого индивидуума и общества в целом.
- ✓ Труд педагога имеет ряд особенностей, которые обусловлены спецификой педагогического процесса.
- ✓ Осуществление педагогической деятельности возможно тогда, когда педагог обладает системой знаний и имеет способности передать эти знания обучающимся. Поэтому важнейшим требованием, предъявляемым к профессионально-личностным качествам педагога, является профессиональная компетентность».

Из лонгрида лекции курса: «Труд педагога – особенный. Педагогу важно не только самому много знать, но и уметь передать эти знания своим ученикам. Представь, что твой учитель не разбирается в своем предмете. Чему же он сможет тебя научить? С другой стороны, педагог может быть очень умным, много знать, однако его объяснения могут быть понятны не всем ученикам в классе, или ученикам будет скучно на его уроках. Именно поэтому важнейшее требование к учителю – это профессиональная компетентность». Понятно, что текст выигрывает от того, что он напрямую обращен к читателю, который чувствует дружеское участие, желание помочь освоить тему или найти ответ на вопрос. Стоит отметить, что тексты видеолекций (по 5-7 мин) отличаются также обращением к участникам, содержат вопросы, цитаты, сопровождаются картинками, презентациями, портретами. Эти приемы позволяют развивать эмоциональную коммуникативность с аудиторией слушателей [11].

В данном контексте целесообразно представить формулировки тем курса, которые также отличаются от тем учебников по педагогике. Например, темы из программы для 10 класса: «Бить или быть?» История школьных наказаний»; «Teacher in the Future»; «Видеотренинг. История нижегородского образования»; «Школьный dress-code», «Педагогический Олимп: педагогика в лицах». XI класс: «Школа вождя: педагогика в действии», «Лучшие школы мира», «История дидактических средств», «Школьная оценка: кнут и пряник»; «Секреты успешного обучения». Особого внимания заслуживают задания по темам курса: они разнообразны как по форме, так и по типу. В курсе содержится широкий спектр дидактических инструментов, которые составляют связанную технологическую структуру: лонгриды, видеолекции, творческие задания, тесты, видеоматериалы, киносюжеты, виртуальные экскурсии, кроссворды, эссе, головоломки, аналитические задания и т.п.

Представим алгоритм построения одной из тем курса «Teacher in the Future»:

- Мотивирующее видео (4 мин.).
- Лонгрид «Педагогические профессии будущего».
- Работа с сайтом «Педагог в образовании будущего».
- Путешествие по Атласу новых профессий (самостоятельная работа: отгадать педагогическую профессию по ее описанию, решить анаграмму, разгадать кроссворд, составить собственную загадку для первоклассника).
- Составление вопросов для интервью с учителем школы о педагоге будущего.
- Интервью с педагогом о профессии, обсуждение его результатов на форуме.
- Выполнение контрольного теста по теме.

Отметим, что описанный алгоритм носит достаточно универсальный характер и может быть использован для создания любой темы как для электронного курса психолого-педагогического профиля, так и для других школьных дисциплин. Кроме того, электронный курс, разработанный в соответствии с данным алгоритмом, может быть размещен практически на любой цифровой платформе. Первичная апробация данного курса, проведенная на базе нескольких школ г. Нижнего Новгорода, показала явный интерес школьников и учителей к такому формату изучения педагогической науки и образовательных практик в психолого-педагогических классах. По отзывам учителей, к инновационным образовательным решениям данного курса следует отнести:

1. Оперирование широким спектром цифровых инструментов.
2. Обеспечение мультиплатформенности обучения в старшем звене школы.
3. Внедрение интерактивных элементов горизонтального обучения учащихся психолого-педагогических классов.
4. Цифровизация освоения содержания профильных курсов.
5. Возможности для формирования опыта построения обучения в смешанных группах.
6. Обеспечение эффективного взаимодействия педагогического корпуса общего и высшего образования в контексте практико-ориентированного подхода в обучении.

Выводы. Разработка и использование электронного курса по педагогике для обучающихся психолого-педагогических классов обусловлены рядом факторов:

1. Внедрением различных форм цифровой педагогики в школьное образование.
2. Активным развитием классов психолого-педагогической направленности в российских школах в связи с проблемой дефицита молодых кадров учительства.
3. Необходимостью кардинального изменения методик изучения педагогических дисциплин в профильных классах школ.

Методолого-методическое построение курса, а также технологические решения его использования в учебной и исследовательской деятельности по праву могут считаться инновационным форматом, который позволяет вовлечь обучающихся в анализ педагогического опыта, образовательных практик прошлого и современности.

Литература:

1. Аксенов, С.И. Риски и перспективы развития системы психолого-педагогических классов / С.И. Аксенов, Н.Д. Базарнова // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов, Казань, 26-28 мая 2021 года. Том Часть I. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 19-23. – EDN PRNNA
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1(42). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-1-3. – EDN HPFZFB
3. Ворохов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Ворохов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 3(44). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-3-5. – EDN OMKOHM
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. // Утверждена распоряжением Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]: URL:<http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения 20.10.2022)
5. Лебедева, И.В. Инновационная деятельность учителей как психолого-педагогический феномен / И.В. Лебедева, Т.Л. Шабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 404. – EDN VJPMV

6. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов "психолого-педагогической направленности" в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования // Министерство просвещения Российской Федерации. Письмо № ВВ-511/08 от 30 марта 2021 г. [Электронный ресурс]: URL: https://admhmao.ru/upload/iblock/ae5/Pismo_Minprosveshcheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB_511_08-O-1_.pdf (дата обращения 20. 10. 2022)

7. Педагогический класс: новое прочтение традиционной формы ориентации на выбор педагогической профессии / С.В. Митросенко, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова [и др.] // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-3. – С. 204-211. – EDN VPMJJN

8. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

9. Проектирование учебных пособий для психолого-педагогического класса / Р.У. Ариффулина, Е.С. Степанищина, Ю.В. Швецова, Ю.В. Шлыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-10. – С. 30-36

10. Слепенкова, Е.А. Психолого-педагогический класс как воспитательная система: страницы истории и развитие в настоящее время / Е.А. Слепенкова, С.И. Аксенов // Воспитание школьников. – 2023. – № 3. – С. 33-40. – DOI 10.47639/0130-0776_2023_3_33. – EDN YTYURK

11. Фомина, Н.В. Эмоциональная коммуникативность в структуре инновационной деятельности учителя / Н.В. Фомина, И.В. Лебедева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-3. – С. 619-623. – EDN WAFVVF

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Нина Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье автор систематизирует и анализирует опыт профессиональной подготовки магистрантов профиля «Менеджмент в образовании и социальной сфере» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по разработке программы развития персонала образовательной организации в рамках учебной дисциплины «Управление развитием персонала организаций образования и социальной сферы». Предлагается алгоритм проектирования программы развития персонала образовательной организации, который включает в себя пять основных этапов. Первый этап предполагает проведение всестороннего анализа ситуации, сложившейся вокруг системы управления персоналом конкретной образовательной организации, и выявление основной проблемы в управлении персоналом. Студенты должны продемонстрировать владение методами анализа внешней и внутренней среды организации. На втором этапе производится постановка целей и задач развития персонала. Магистранты показывают владение методами целеполагания, в результате реализации которых представляют систему целей и задач управления развитием персонала образовательной организации. Третий этап проектирования программы управления развитием персонала предполагает планирование процесса развития персонала, где будущие менеджеры демонстрируют владение методами планирования. В результате они представляют систему планов с четким обозначением этапов реализации программы, комплекса мероприятий и ответственных лиц. На четвертом этапе проектирования производится разработка организационных механизмов развития персонала через создание матрицы ответственности и проработку организационной структуры. Пятый этап предполагает разработку системы мониторинга результатов развития персонала. Магистранты демонстрируют владение методами и технологиями оценки и мониторинга в системе управления развитием персонала. Каждый этап содержит последовательность работ, которые должен выполнить будущий менеджер системы образования, и конкретные примеры из практики деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: педагогические кадры, персонал, развитие персонала, управление развитием персонала, проектирование, программа, программа развития персонала.

Annotation. In this article, the author systematizes and analyzes the experience of professional training of undergraduates of the profile "Management in education and social sphere" of K.D. Ushinsky YAGPU on the development of a program for the development of personnel of an educational organization within the framework of the discipline "Management of personnel development of educational and social organizations". An algorithm for designing the personnel development program of an educational organization is proposed, which includes five main stages. The first stage involves conducting a comprehensive analysis of the situation around the personnel management system of a particular educational organization and identifying the main problem in personnel management. Students must demonstrate proficiency in methods of analyzing the external and internal environment of the organization. At the second stage, the goals and objectives of personnel development are set. Undergraduates show mastery of goal-setting methods, as a result of which they present a system of goals and objectives for managing the development of the personnel of an educational organization. The third stage of designing a personnel development management program involves planning the personnel development process, where future managers demonstrate mastery of planning methods. As a result, they present a system of plans with a clear designation of the stages of the implementation of the program, a set of measures and responsible persons. At the fourth stage of design, organizational mechanisms for personnel development are developed through the creation of a responsibility matrix and the elaboration of an organizational structure. The fifth stage involves the development of a system for monitoring the results of staff development. Undergraduates demonstrate proficiency in methods and technologies of assessment and monitoring in the personnel development management system. Each stage contains a sequence of works to be performed by the future manager of the education system, and specific examples from the practice of educational organizations.

Key words: teaching staff, personnel, personnel development, personnel development management, design, program, personnel development program.

Введение. Успешное управление деятельностью современной образовательной организации невозможно без осуществления процессов развития персонала, так как современная социально-экономическая ситуация диктует необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, умений и навыков специалистов сферы образования.

В настоящее время рынок труда предъявляет особые требования к менеджерам системы образования. Это должны быть активные, мобильные, инициативные, грамотные управленцы, способные принимать эффективные управленческие решения в условиях нестабильной внешней и внутренней среды организации. Подготовка таких специалистов производится в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского в рамках направления магистратуры

«Педагогическое образование», профиля «Менеджмент в образовании и социальной сфере». В ходе подготовки специалистов у них формируются необходимые компетенции, позволяющие им в будущем эффективно управлять образовательной системой. В вузе предусмотрены специфические дисциплины и практика. Одной из таких дисциплин является дисциплина «Управление развитием персонала организаций образования и социальной сферы». В соответствии с ФГОС высшего образования и учебным планом вуза планируется овладение студентами следующими компетенциями:

- Способен осуществлять менеджмент образовательной организации и организации социальной сферы, проводить анализ внешней и внутренней среды для принятия управленческих решений и оценивать их исполнение с учетом специфики деятельности таких организаций.

- Способен осуществлять управление деятельностью персонала образовательной организации, организации, осуществляющей обучение, организации социальной сферы, организовывать их профессиональное развитие.

- Способен оценивать состояние человеческого потенциала организаций сфер образования, культуры и искусства, социальной сферы, выявлять дефициты профессионального развития, организовывать обучение работников, сопровождение их профессионального развития, оценивать их результативность.

Учебной программой данной дисциплины предусмотрены лекционных и семинарских занятий, а также выполнение проекта по разработке программы развития персонала образовательной организации. Это обусловлено тем, что сегодня для успешной и продуктивной работы образовательной организации важным является последовательная и систематическая деятельность руководства по обучению и развитию персонала, квалификация которых будет отвечать стратегиям компании, а также способствовать формированию кадрового резерва.

Изложение основного материала статьи. Проблемы управления персоналом, такие, как планирование, подбор, адаптация, мотивация, оценка, обучение, рассматриваются в работах Т.Ю. Базарова, В.Р. Веснина, А.П. Егоршина, Б.Л. Еремина, А.Я. Кибанова, В.И. Маслова, Ю.Г. Одегова, В.П. Пугачева, С.В. Шекшни, и др.

Проблема развития персонала образовательной организации является сегодня достаточно и всесторонне изученной. Так, вопросам изучения и формирования кадрового потенциала посвящены труды Е.В. Зайцевой, Н.И. Зыряновой, О.В. Бушлановой, И.П. Назиной, и др. Методологические подходы к управлению развитием кадрового потенциала изучают О.В. Бурляева, Р.Р. Газизов, В.Р. Медведева и др. Управление учреждением дополнительного образования детей рассмотрено в трудах А.В. Золотаревой. Концептуальные основы проектного управления изучены М.А. Ильшиевой.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что существует множество трактовок понятия «управление персоналом». Мы будем придерживаться определения, которое дает М.Л. Семенова.

Управление персоналом – деятельность, осуществляемая руководством или специализированной службой организации, по обеспечению организации достаточным количеством персонала необходимого уровня квалификации, а также выработке правил и процедур, способствующих эффективному его использованию для достижения организационных целей [6, С. 14].

Результаты освоения дисциплины «Управление развитием персонала образовательной организации» студенты оформляют в виде программы развития персонала. Основным используемым преподавателем метод – метод проектирования. Проектирование организационной системы представляет собой прообраз будущей организации. Проектирование имеет большое значение при совершенствовании управления и повышении эффективности деятельности организации [3, С. 73].

В рамках проектной деятельности студентам объясняется, что такое программа. Согласно толковому словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, программа – это «план деятельности, работ» [5].

Программа развития персонала – четко заданная руководителем последовательность действий по развитию персонала, включающая в себя содержательный план деятельности с перечнем мероприятий, ответственных лиц и планируемых результатов.

Для успешного освоения дисциплины мы предлагаем магистрантам следующий алгоритм проектирования программы развития персонала образовательной организации:

- 1 этап – анализ ситуации и выявление основной проблемы в управлении персоналом;
- 2 этап – постановка целей и задач развития персонала;
- 3 этап – планирование процесса развития персонала;
- 4 этап – разработка организационных механизмов развития персонала;
- 5 этап – разработка системы мониторинга результатов развития персонала.

На первом этапе магистранты проводят всесторонний анализ внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на процесс управления персоналом; определяют возможности и угрозы внешней среды, сильные и слабые стороны процесса управления персоналом. К рекомендуемым методам анализам относятся PEST-анализ, SWOT-анализ, факторный анализ. Проведенный анализ позволяет студентам выявить ряд проблем управления персоналом образовательной организации, а также уточнить главную проблему, которая будет служить фундаментом для постановки главной цели развития персонала.

Среди основных проблем в управлении персоналом образовательной организации обучающиеся выделяют следующие: недостаточный уровень овладения профессиональными компетенциями менеджеров образования; слабая организационная культура; неразвитость системы обучения персонала; высокий уровень конфликтности в коллективе; проблемы адаптации молодых специалистов; сопротивления нововведениям; текучка педагогических кадров; неразвитая система мотивации и другие.

На втором этапе студенты разрабатывают «дерево целей» процесса развития персонала образовательной организации. Сначала им предлагается сформулировать главную, стратегическую, цель развития персонала, затем разработать систему подцелей и основных задач к каждой цели. При проектировании используются следующие виды целей: функциональные цели (которые уже достигались ранее в данной организации); цели-аналоги (которые уже были достигнуты ранее в другой организации, но ни разу не достигались в рассматриваемой организации); цели развития (которые еще никем не достигались) [3, С. 78].

На практических занятиях магистранты прорабатывают формулировки целей и задач. Например, в общем виде цели могут звучать следующим образом: создание системы адаптации молодых специалистов в образовательной организации; совершенствование системы обучения персонала в образовательной организации; создание условий для формирования благоприятного психологического климата в образовательной организации; развитие системы наставничества в образовательной организации; организация деятельности методической службы; организация своевременного прохождения аттестации педагогических работников образовательных организаций и др.

На третьем этапе магистранты занимаются планированием процесса развития персонала. Они определяют период реализации программы развития персонала, а также разрабатывают план реализации программы с обозначением сроков реализации, перечня мероприятий и ответственных лиц. Также на этом этапе прописываются ожидаемые результаты по каждому виду работ. Данная работа оформляется в виде таблицы.

На четвертом этапе будущие менеджеры системы образования прорабатывают организационные механизмы развития персонала. Речь идет прежде всего о распределении ответственности, полномочий и функций. Далее разрабатывается

организационная структура реализации программы. Под структурой организации понимается совокупность взаимосвязанных элементов организации, расположенных в такой последовательности, которая позволяет ей достигать наибольшей эффективности своей деятельности [4]. Здесь важно определить структурные звенья, уровни иерархии и связи между ними, что позволит выстроить логику процесса развития персонала, достичь поставленных ранее целей и задач. Кроме того, на данном этапе прорабатываются вопросы мотивации персонала, то, что будет побуждать их к деятельности, учитывая различные аспекты материального и морального стимулирования.

В качестве примера можно привести разработку «матрицы ответственности», где подробно расписываются выполняемые работы и ответственные за их выполнение лица. Среди возможных работ могут быть следующие: описание паспорта проекта, формирование команды проекта; разработка и детализация замысла проекта; анализ нормативно-правовой документации; сбор и систематизация информации о педагогах (возраст, образование, стаж и т.д.); оценка личностного роста педагогов; разработка диагностических карт профессионального мастерства; разработка индивидуального образовательного маршрута педагога; создание модели повышения квалификации педагогов и др.

На пятом этапе производится разработка системы мониторинга результатов развития персонала образовательной организации. Студенты составляют перечень планируемых результатов развития персонала, определяют ключевые критерии и показатели оценки качества развития персонала, а также ее периодичность. Особое внимание уделяется методам и технологиям оценки развития персонала.

Среди эффектов от реализации программы могут быть следующие результаты, которые можно разделить на уровни: уровень организации, уровень педагога, уровень детей. Так, на уровне организации в целом к эффектам реализации программы развития персонала можно отнести развитие, совершенствование и сохранение кадрового потенциала в соответствии с целями стратегического развития организации; высокий уровень корпоративной культуры, соблюдение этических норм, эффективная команда профессионалов как основа формирования положительной репутации учреждения; архив проекта может быть использован для анализа деятельности в реализованном проекте и в процессе создания нового проекта; повышение качества образования; улучшение условий работы педагогов. На уровне детей эффектом будет гармонично развитая личность с учетом потребностей и возможностей детей различных категорий. На уровне педагогов можно говорить о таких эффектах от реализации программы, как обновление знаний с учетом профессиональных дефицитов и интересов, приобретение новых профессиональных навыков в соответствии с быстро меняющимися технологиями и условиями труда; персонализация обучения на основе выбора обучающих программ с активными, инновационными формами обучения; карьерный рост в учреждении.

Важным аспектом данного этапа является также выбор и реализация методов оценки персонала образовательной организации, такие, как, например, анкетирование, интервью, описательные методы, метод классификации, метод сравнения и др.

Выводы. Таким образом, реализуя предложенный алгоритм проектирования программы управления развитием персонала образовательной организации, магистранты профиля «Менеджмент в образовании и социальной сфере» осваивают дисциплину «Управление развитием персонала организаций образования и социальной сферы» и формируют управленческие компетенции, что позволит им в будущем эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность.

Литература:

1. Арымбаева, К.М. Профессионально-личностное становление будущего учителя как педагогическая проблема / К.М. Арымбаева, Ж.А. Кенжебаев, М. Аляпов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 109-111
2. Золотарева, А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: учебное пособие. – Издание 2. Стереотипное / А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 216. – 186 с.
3. Золотарева, А.В. Теория организации: учебное пособие. – Издание 2. Стереотипное / А.В. Золотарева, Н.Г. Тихомирова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 216. – 133 с.
4. Мильнер, Б.З. Теория организации: учебник / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 848 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
6. Семенова, М.Л. Управление педагогическим персоналом в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие / М.Л. Семенова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 120 с.
7. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 638 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат филологических наук, доцент департамента английского языка и профессиональной коммуникации Ляляев Сергей Васильевич
Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва);
доцент кафедры английской филологии
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье делается попытка рассмотреть роль преподавателя иностранного языка с различных точек зрения и через призму его вовлеченности в процесс подготовки бакалавров, магистров, научно-педагогических кадров. Поиск решений задач, поставленных современной высшей школой по подготовке конкурентоспособного специалиста, предлагается осуществлять через призму иноязычного интегративно-развивающего образования, выстроенного по модульному типу. Делается вывод о том, что педагог в современном академическом пространстве является в большей степени инспиратором, катализатором, фасилитатором всего учебного процесса, нежели просто традиционным носителем знаний. Предлагается ввести лонгитюдное обучение иностранному языку на всех этапах подготовки специалистов для экономики России: в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре.

Ключевые слова: обучение, высшая школа, иноязычная подготовка, роль преподавателя, компетенции.

Annotation. The article attempts to consider the role of a foreign language academic from different perspectives and through his/her involvement in the process of Bachelor's, Master's and Post-graduate's training. The search for the solutions to the problems set by a contemporary higher school in training a competitive specialist is proposed via foreign language integrative-developing

education of a modular type. A conclusion is made that an educator in a modern academic area is more of an inspirator, a catalyst, a facilitator of the whole learning process, rather than a traditional knowledge-bearer. The author proposes to introduce the longitudinal teaching of a foreign language at all stages of specialists' training for Russian economy: undergraduate, master's and postgraduate studies.

Key words: teaching, higher education, foreign language training, academic's role, competences.

Введение. Конкурентоспособность, которая в сегодняшнем мире становится мерилем успеха современного специалиста, может быть измерима в двух сферах его деятельности: во-первых, его уровнем квалификации в профессии, во-вторых, его готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. В настоящее время наблюдается сдвиг языковой парадигмы в сторону китайского языка, однако весь деловой мир по-прежнему говорит на английском языке. В этой связи приоритетной задачей в высшем учебном заведении становится подготовка специалистов с развитыми иноязычными компетенциями и знаниями об особенностях общения в процессе межкультурного взаимодействия [1]. Как отмечает Л.П. Гадзаова [2; 3], данные компетенции способствуют активизации делового общения в любой иноязычной коммуникативной ситуации. Если они развиты в должной мере, то специалист не чувствует стресса и неуверенности в ходе общения с иностранными коллегами, партнерами, поставщиками или клиентами. Это увеличивает шансы коммерческой организации на международном рынке, повышает ее узнаваемость, расширяет клиентскую базу и даже влияет на гудвил (от англ. Goodwill – деловая репутация компании, которая отражается в балансовом отчете как нематериальный актив и имеет свою цену). При этом «образованность и нравственность в современной деловой организации, действующей в условиях динамичного рынка и жесткой конкуренции за ресурс, выступают главной ценностью и опорой межкультурного диалога, в который необходимо вкладывать знания, в том числе инокультурные и иноязычные, чтобы развивать и рационально использовать». [3, С. 6].

Цель данной статьи – описать роли современного преподавателя иностранного языка в ходе обучения студентов вуза на разных этапах обучения. Актуальность данной темы обусловлена наличием противоречий: с одной стороны, рынок труда по-прежнему нуждается в специалистах с хорошим или высоким уровнем владения иностранным языком, с другой стороны, вузы с трудом справляются с данной задачей, т.к. во многих учебных заведениях обучение языку специальности до сих пор строится на устаревших методических подходах. Методы исследования, которые были использованы в ходе работы над данным материалом, включают в себя анализ психолого-педагогической литературы, обсуждение с преподавателями различных вузов ФГОС ВО (Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования) и рабочих программ дисциплин по иностранному языку для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Изложение основного материала статьи. Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ видит решение задачи по подготовке конкурентоспособного специалиста в иноязычном интегративно-развивающем образовании по модульному типу [3], которое способно обеспечить:

- знания теоретических основ лингвистики (его фонетических, грамматических, лексических структур) неродного языка; способность к анализу речевых ситуаций, в которые он вовлекается в ходе вербального общения; выбирать программу нужного речевого поведения: будь то диалог, полилог или монолог (на начальном этапе обучения в бакалавриате);

- умения в области перевода текстов профессиональной направленности; ведение деловой документации и корреспонденции в рамках выбранной специализации; участие в переговорах (на старших курсах бакалавриата);

- расширение словарного состава и правил функционирования в социально-деловом и профессионально-ориентированном дискурсе; навыки аналитической работы с текстами на иностранном языке (в магистратуре);

- знакомство с иностранным языком для академических целей; введение в научную область исследуемых интересов через работу с публикациями по теме диссертации; публичное выступление, владение приемами самостоятельного совершенствования языка (в аспирантуре).

Реализация данных задач невозможна без креативного подхода преподавателя к своей работе, без желания формировать и повышать учебную мотивацию студентов, развивать и активизировать их коммуникативные и творческие способности, расширять образовательный кругозор обучающихся, интегрировать полученные на других занятиях знания с иностранным языком.

Смена образовательной парадигмы в системе образования России последних лет на лично ориентированную и компетентностную предполагает преломление всех педагогических и методических решений преподавателя через призму личности обучаемого. Преподавателю высшего учебного заведения необходимо понимать мотивы, которые движут его студентами, учитывать их потребности, способности и другие индивидуально-психологические особенности. Современные учащиеся в массе своей отличаются спецификой познавательной и речевой деятельности, интересами, личностными характеристиками и т.д. Одни амбициозны и самолюбивы, другие ленивы, третьи стремятся овладеть материалом, но имеют пробелы в знаниях, которые не смогли закрыть в школе. Поскольку овладение иностранным языком – это сугубо индивидуальный процесс, каждый студент группы усваивает его по-своему и в своем темпе. Таким образом, преподаватель (как учила старая советская педагогическая школа) должен иметь ясное представление об индивидуальных особенностях каждого студента. Новые требования к методике обучения иностранному языку требуют учитывать когнитивные способности обучаемых и их возможности овладения иноязычными компетенциями, инклюзивный характер обучения. Все это заставляет педагогов современной высшей школы искать и подбирать оптимальные формы и методы работы при обучении языку специальности через формирование иноязычной естественнонаучной компетенции [4].

В основе теории педагогической деятельности подчеркивается, что высокопрофессиональный преподаватель способен находить подход к каждому студенту, раскрыть его потенциальные возможности, не только заинтересовать дидактически грамотными учебными заданиями, но и мотивировать к постоянному стремлению улучшить свой уровень иностранного языка, умело вовлекать в разнообразную деятельность на занятиях, делая процесс обучения интересным, запоминающимся и продуктивным. Практический опыт показывает, что в группах с высоким интеллектуальным фоном и хорошей базовой подготовкой необходимо создавать ситуации общения с преобладанием диалогической речи: студент-студент, студент-группа, преподаватель-студент, группа-студент, преподаватель-группа. Также важно использовать такие виды деятельности, как дебаты, дискуссии, круглые столы, деловые игры, мини-презентации по вопросам профессионально ориентированного иноязычного общения, которые придают учебному занятию динамический характер, занимательность и коммуникативность. Что касается групп со слабой языковой подготовкой, а также студентов, для которых иностранный язык является пугающим и нелюбимым занятием, здесь основное внимание следует уделять репродуктивному усвоению учебного материала с медленным, но планомерным пошаговым продвижением к оперированию полученными знаниями. В этом случае важно использовать различные стимулирующие средства и приемы. К ним можно отнести авансированное доверие, мнимое недоверие, искреннее восхищение и т.д. В этом случае можно надеяться на то, что начнется формирование

внутренней мотивации к учению и вовлечения каждого в процесс выполнения того или иного (обязательно посильного) задания.

Преподавателям также необходимо обеспечивать положительный эмоциональный настрой студентов. Этому помогает не только правильно подобранный учебный материал, но и создание психологически комфортной обстановки на занятиях путем выполнения специальных упражнений и заданий, направленных на создание благоприятной атмосферы и развитие положительной мотивации (как внешней, так и внутренней). В основу могут быть положены интерактивные технологии обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Опрос, проводимый среди студентов 3 курса бакалавриата, показал, что особой популярностью у обучаемых пользуются занятия с приглашенными лекторами из реального сектора экономики, которые рассказывают о своей работе на английском языке. Это не только познавательно и полезно, но и мотивирует к общению с таким профессионалом, доказывает, что знание иностранного языка востребовано после окончания вуза, его нужно развивать и совершенствовать чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда. Развивать и активизировать коммуникативные и творческие способности студентов бакалавриата помогают ежегодно проводимые внеаудиторные мероприятия. Так, в рамках «Недели иностранного языка» студенты проводят самостоятельные мини-исследования в сфере будущей профессиональной деятельности, представляют аудитории доклады, сопровождаемые компьютерной презентацией, участвуют в конкурсе перевода и состязаются в решении кейсов профессионального характера. Такое участие значительно повышает заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, стимулирует их учебную активность, творчество и способствует формированию коммуникативных навыков и умений. Для иностранных студентов очень мощной поддержкой и дополнительной мотивацией к горизонтальной интеграции является участие в студенческом фестивале «Моя родина: большая и малая», где переплетаются культуры разных стран. Это еще раз подчеркивает правоту гипотезы Сепира-Уорфа, которая гласит, что «культура влияет на структуру мыслительных процессов» [5].

Большое значение при подготовке специалистов в ходе обучения языку специальности придается коммуникативной направленности учебных занятий. Поэтому основной акцент при обучении иностранному языку на всех этапах обучения в вузе (бакалавриат, магистратура, аспирантура) следует делать на развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности, социокультурного общения и на академичность. Чтобы эффективно реализовать данную задачу, создается обстановка иноязычного общения, максимально приближенная к условиям подлинной межкультурной и деловой коммуникации. Таким образом, изучаемый языковой материал переносится в естественные условия коммуникации. Это значительно повышает речевую активность обучаемых, стимулирует их мыслительную деятельность, придает занятию творческий характер. Особенно востребованы занятия такого рода при подготовке магистров, которые уже окунались в деловую среду, в той или иной степени используют иностранный язык и учатся решать реальные производственные задачи. Довольно часто в качестве домашнего задания в конце занятия магистранты знакомятся с реальными кейсами, которые озвучивают их одноклассники. Задача каждого – проанализировать кейс, предложить пути решения, основываясь на знании теории и практики. Такого рода задания не только вносят свежую струю в процесс обучения языку специальности, но и помогают в тимбилдинге (они лучше узнают друг друга, выстраивают хороший нетворкинг (от англ. Networking – полезные профессиональные связи)).

Образовательные и воспитательные задачи в аспирантуре решаются за счет форм, методов организации работы, содержания учебного материала при подготовке научно-педагогических кадров.

Преподаватели департамента английского языка и профессиональной коммуникации широко используют современные пособия по дисциплине «Иностранный язык», созданные с учетом практической полезности и научной значимости для аспирантов, широко применяются активные методы обучения и современные технологии, такие как игровые, проблемные, интерактивные и многие другие. Занятия, где преобладают только чтение и перевод научных текстов, уже не актуальны. Демонстрируя разнообразие педагогических приемов на занятиях с аспирантами, опытные преподаватели не только помогают интегрировать профессиональные знания аудитории, но и готовят обучаемых к тому, что им самим придется в ходе обязательной педагогической практики реализовывать некоторые из этих приемов и технологий.

Для аспирантов с высоким уровнем владения английским языком Департамент организует участие в проведении семинаров под руководством преподавателя. Такая «проба пера» не только волнительна, но и полезна. Отзывы аспирантов после проведения части или целого занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» всегда положительные, эмоционально окрашенные, продуктивные. Это позволяет сделать вывод, что роль преподавателя перестает ограничиваться только рамками своих занятий, она выходит за пределы аудитории и, при правильной организации, способствует рождению нового опыта. В этом случае можно говорить о том, что педагог – это фасилитатор новых компетенций, которые в будущем могут пригодиться обучаемым любого уровня языковой подготовки. Если рынок труда ждет действительно высококлассных специалистов, то время иноязычной подготовки нужно продлить на весь период обучения в вузе, а не делать это в течение 4 (в некоторых вузах 6) семестров в бакалавриате, 1 семестра в магистратуре и аспирантуре.

На основе представленных данных можно сделать вывод о научной новизне материала, которая заключается в попытке отразить роль современного преподавателя иностранного языка при подготовке кадров для экономики России: педагог сейчас является в большей степени инспиратором, катализатором, фасилитатором всего учебного процесса, нежели просто традиционным носителем знаний.

В данной статье показаны преимущества модульной системы обучения языку специальности (2 + 2 (бакалавриат) + 2 (магистратура) + 2 (аспирантура)).

Выводы. Делая вывод о роли преподавателя при обучении студентов профессионально ориентированному иноязычному общению, следует подчеркнуть, что она перманентно трансформируется. В настоящее время все более высокие требования предъявляются к профессиональной компетенции самого преподавателя, к его методическому мастерству. Только личность формирует личность. Поэтому деятельность преподавателя при обучении студентов профессионально ориентированному иноязычному общению не ограничивается функциями модератора и контролера. Преподаватель является своеобразным инспиратором и катализатором всего учебного процесса и все чаще выступает в роли консультанта и посредника в межкультурной коммуникации. Следовательно, от его профессионализма во многом будет зависеть успех или неуспех студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в развитии коммуникативной компетенции, а также их умения пользоваться иностранным языком как средством профессионального и межличностного общения. Практическая значимость статьи представлена в виде рекомендаций на основе многолетнего опыта обучения студентов языку специальности, которые могут использоваться на учебных занятиях всех этапов подготовки специалистов, от бакалавров до научно-педагогических кадров.

Литература:

1. Александрова, Ю.А. Владение иностранным языком как фактор спроса на современном российском рынке труда. / Ю.А. Александрова, Ю.С. Куракина, Г.О. Благовещенская // Colloquium-Journal. – 2018. – № 13.-4(24). – С. 43-45

2. Гадзаова, Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий / Л.П. Гадзаова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 52-55
3. Гадзаова, Л.П. Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза / Л.П. Гадзаова. – Владикавказ: изд-во «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015. – 152 с.
4. Карпова, А.В. Вызовы системы образования в эпоху цифровой экономики: матрица возможностей: монография: в 2-х т. Т.1: / А.В. Карпова, М.В. Мельничук, Ю.М. Грузина [и др.] / под ред. М.В. Мельничук, И.И. Климовой. – М.: Научные технологии, 2020 – С. 63-76
5. Akhmetova, M.K. Conceptual Principles and Approaches in the Foreign Language Natural Science Educational Process in a Profile School / M.K. Akhmetova, S.S. Kunanbayeva, I. Derijan // Journal of Educational Sciences. – 2020. – Vol. 62. – No. 1. – С. 54-64

УДК 378

кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальных и информационных технологий Магдиева Нателла Тахмановна

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

студентка 3 курса социального факультета Варгаева Аминат Мухтаровна

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

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Кафарова Кизханум Загировна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается сущность компетенции как понятия, специфика проведения исследования и его структурные составляющие, а также характерные особенности гуманитарных наук. Определяется подход к совершенствованию исследовательских видов компетенций среди студентов с учетом различия функциональной роли каждой составляющей компетенции. Подчеркнуто, что выявление студентами значимых результатов для общества необходимо в процессе изучения ими гуманитарных дисциплин способствовать совершенствованию исследовательских компетенций. Приводится пример двух университетов Республики Дагестан и Чеченской Республики, которые активно развивают комплекс исследовательских компетенций при помощи мероприятий научной направленности. Аргументируется целесообразность объединения усилий студентов разных университетов для проведения идентичных совместных исследований с целью совершенствования ими искомых компетенций.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, гуманитарная дисциплина, студент, исследование, университет.

Annotation. The article examines the essence of competence as a concept, the specifics of research and its structural components, as well as the characteristic features of the humanities. The approach to improving the research types of competencies among students is determined, taking into account the difference in the functional role of each component of competence. It is emphasised that students' identification of significant results for society is necessary in the process of their study of humanities disciplines to contribute to the improvement of research competences. An example is given of two universities of the Republic of Dagestan and the Chechen Republic, which are actively developing a set of research competencies through scientific activities. The expediency of combining the efforts of students from different universities to conduct identical joint research in order to improve their desired competencies is argued.

Key words: research competence, humanities discipline, student, research, university.

Введение. Задачей каждого университета выступает формирование научного потенциала, который может менять общественную жизнь. Данный научный потенциал может проявляться путем проведения студентами самостоятельных и коллективных исследований. Для того, чтобы студенты выявляли значимые результаты для общества, необходимо в процессе изучения ими гуманитарных дисциплин способствовать совершенствованию исследовательских компетенций.

Под исследовательскими компетенциями понимается общность информативно-познавательной, когнитивной, коммуникационной и рефлексивной компетенции. Обладание данными компетенциями как компонентами исследовательских компетенций подразумевает способность студентов применять имеющиеся у них знания, навыки и другие ресурсы для осуществления исследовательской работы.

Исследовательский компонент обозначен в профильном законе об образовании, в котором описан механизм участия студентов в познавательной деятельности [10]. Профильные федеральные образовательные стандарты уделяют внимание участию студентов в исследованиях и экспериментах [6]. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (РФ) выделила научные исследования в качестве основной задачи государства в сфере образования в целом [5].

Формируется необходимость определения роли гуманитарных дисциплин, которые выступают источниками для множественных студенческих исследований.

Изложение основного материала статьи. Включение в основную образовательную программу дисциплин гуманитарной направленности целесообразно по причине возможностей изучения человека, мотивов его поступков, психоэмоционального состояния, поведенческих аспектов социальных групп. К гуманитарным дисциплинам относятся такие направления науки, как история, этнография, культурология, филология, антропология и др.

Гуманитарные дисциплины помогают понимать и прогнозировать различные общественные явления. Несмотря на то, что статистика не относится к гуманитарным дисциплинам, данная наука базируется на гуманитарных методах объяснения различных явлений социологического характера. Таким образом, гуманитарная направленность образовательного процесса развивает в студентах системное мышление, которое позволяет учиться анализировать, сравнивать и сопоставлять между собой очевидные и неочевидные явления. Востребованность гуманитарных направлений может объясняться постоянным развитием общества и отдельных сообществ, которые в разные периоды времени и по различным объективным причинам влияют на способы жизни друг друга.

Изначально гуманитарные науки исходят из понимания идеи и гипотезы, которые в процессе размышлений,

эксперимента, наблюдения или анализа обретают более утвердительные формы знания. В то время как философия стремится объяснить все явления вне зависимости от их социальной направленности, прикладные науки гуманитарной направленности направлены на структурное понимание окружающей действительности.

Гуманитарные дисциплины между собой взаимосвязаны, однако их разделение, исходя из предмета и объекта исследования, при анализе явления позволяет применять методы и интеллектуальные компоненты лишь избранного количества гуманитарных наук. Данный подход позволяет формулировать новые знания об обществе и общественных тенденциях, а также придать к новым гипотезам, которые необходимо впоследствии подтвердить или опровергнуть путем иных исследований. Представленный процесс в действительности бесконечен. Однако ценность постоянных исследований в гуманитарных направлениях состоит в том, что результатами можно воспользоваться непосредственно после их выявления. Таким образом, гуманитарные науки, если к ним подходить с исследовательской точки зрения, призваны менять общество и мир [1].

Исследовательская составляющая выступает центральным звеном между существующей общественной проблемой и способами ее решения. Для того, чтобы решить общественно-значимую проблему, более важно применять корректные методы и источники данных. Исследовательской работой может заниматься любой человек. Для студента исследовательская работа выступает инструментом более углубленного познания отдельных тематических вопросов, изучаемых в рамках основной образовательной программы.

На необходимость привития студентам способности проводить исследования и получать искомые результаты обращали внимание многие педагоги и психологи. К примеру, педагог Фребель Ф. рассматривал исследовательский аспект, как способ раскрытия возможностей человека в процессе осуществления данным человеком определенной работы, действий или мышления. Педагог, философ Чернышевский Н.Г. отметил, что человек меняется и меняет мир вокруг себя под влиянием воспитания, но процесс воспитания формируется в зависимости от различных окружающих данного человека факторов. Воспитательная составляющая, с точки зрения Чернышевского Н.Г., является источником для развития его исследовательского потенциала. Педагог и психолог Шеварев П.А. отмечал, что познавательные процессы в человеке происходят во многом за счет построения ассоциативной связи. Данная ассоциативная связь, согласно Шевареву П.А. образует условия для исследовательской деятельности любой личности [3].

Под исследованием принято подразумевать определенный процесс, который направлен на получение результатов научной деятельности. Искомые результаты в перспективе образуют новые значимые знания, которые объясняют ранее неизвестные закономерности и механизмы общественного развития. Исследовательская работа как вид деятельности опирается на имеющихся фактах, которые представляется возможным проверить, или использовать в иных целях [4].

Отличие исследовательской работы от других видов познавательной активности состоит в том, что подобная деятельность предполагает целенаправленный подход, а также осуществление человеком взаимосвязи между фактами с целью их систематизации для последующей разработки новых теорий, или моделей общественного развития. Следует обозначить, что конечной целью исследовательской работы является не столько результат, но в большей степени применимость результатов в практической деятельности.

Даже если к началу исследования наблюдается стихийный принцип изучения явления, специфика такой деятельности неизбежно приводит к построению единой платформы научного характера, базирующейся на идентичных методах и способах познания. Структура исследования, вопреки распространенному мнению, вовсе не состоит из изучения предмета как способа деятельности. К моменту изучения явления в процессе исследования необходимо осуществить целый ряд иных действий, которые относятся к самостоятельным научным мероприятиям.

Сбор фактического материала может занимать продолжительное время и предполагать работу с различными источниками информации. В рамках следующего этапа или ступени, полученные данные необходимо проверить на предмет достоверности, которая выявляется путем автономных методов, не связанных с основными методами исследования. Процесс обработки проверенного фактического материала предполагает, что исследователь тестирует различные показатели с целью вероятности получения нестандартных тенденций. Таким образом, данные постепенно матрицируются в новые закономерности, тенденции и явления, которые затем представляется возможным трансформировать в новые источники исследования.

Исследования в рамках гуманитарных дисциплин, несмотря на абстрактность многих форм знаний, проводятся после трансформации фактического материала в числовые значения. Затем после получения сведений о закономерностях или явлениях числовые сведения вновь репродуцируются в абстрактные знания. Приведенный процесс исследования подразумевает постоянное движение действий, мероприятий и фактического материала и переход источников исследования в новое состояние, что создает предпосылки к необходимости развития соответствующих компетенций среди студентов [8].

Одной из чрезвычайно важных компетенций для студента является информативно-познавательная компетенция, которая определяет степень способности данного студента к погружению в сущность изучаемого вопроса. В ретроспективном отношении развитая информативно-познавательная компетенция позволила разным исследователям выявлять неочевидные детали, впоследствии меняющие представление об обществе в целом. Развитие информативно-познавательной компетенции как вида исследовательской компетенции возможно при условии наличия изначально склонности у студентов к восприятию новой внешней информации. Вторым условием выступает интерес к тематике исследования [9].

Университет в рамках гуманитарных дисциплин может стимулировать лишь второе приведенное условие, так как природные задатки и способности, а также наклонности во многом формируются в период развития человека в дошкольном и школьном возрасте. Формирование интереса к тематике исследования осуществляется путем искомой подачи информации и образования соответствующей среды в университете. При этом формирование интереса может привести к развитию студентом собственных познавательных способностей.

Другая компетенция исследовательского направления относится к рефлексивной компетенции, которая существенно важна при скрупулезном сборе данных и их последующей проверке на предмет достоверности. Процесс исследования предусматривает осуществление множественных механических действий, которые повторяются и могут, не относится к познавательной деятельности. Однако наличие рефлексивной компетенции предполагает высокую степень внимательности и осознанности при осуществлении определенных видов действий. В результате рефлексивная компетенция как вид исследовательской компетенции помогает студентам выявлять закономерности в условиях продолжительной научной деятельности и отсутствия значимых тенденций на постоянной основе.

Студенты могут совершенствовать рефлексивную компетенцию путем развития искомых черт характера и темперамента. Исследовательская работа выступает приемлемым способом, в том числе профессиональной деятельности, если характер, темперамент и психотип студента соответствуют специфике исследования и необходимости продолжительного ожидания. Немаловажной исследовательской компетенцией выступает когнитивная компетенция, которая строится на интеллектуальном багаже студента и его личных убеждениях. В целом, любое исследование должно

носить объективный характер, однако личные убеждения студента могут привести к учету исключительно таких результатов, которые соответствуют мировоззренческому аспекту исследователя [7].

Гуманитарные дисциплины ввиду абстрактности многих общественных явлений могут как указывать деструктивные тенденции, так и оправдать их. Следовательно, студент-историк может выявить факты относительно исторического события, которые будут лишены объективных предпосылок. Соответственно, когнитивная компетенция также определяет результаты исследования среди студентов-филологов, студентов-социологов или студентов-политологов.

Исследовательский процесс может осуществляться студентом самостоятельно или коллективно. Вне зависимости от избранного подхода студент вынужден находиться в постоянной коммуникации с внешним миром. Коммуникативная компетенция также относится к исследовательским компетенциям и призывает студента к нахождению в информационном поле, связанном с направлением исследования. Информационное поле образуют все заинтересованные в идентичных исследованиях лица, которые дополняют друг друга путем выявления новых результатов и формирования новых знаний.

Обмен мнениями, консультации, беседы, публичные выступления и другие мероприятия коммуникативного направления в действительности совершенствуют соответствующую исследовательскую компетенцию. Участие в коммуникациях позволяет студенту генерировать новые идеи и подходы, пригодные к применению в процессе исследования. Обнаружение исследовательской проблемы или сложности, возникающей в процессе исследования, может способствовать нахождению студентом новых путей и ресурсов для продолжения или завершения исследования.

Коммуникативная компетенция относится к компетенциям действия, что означает необходимость приложения усилий и формирования связей с другими исследователями, которые в совокупности могут обеспечить искомый результат. В целом студенту необходимо обратить внимание на все исследовательские компетенции, которые впоследствии могут помочь ему углубленно освоить гуманитарные дисциплины и эффективно использовать знания в рамках данных дисциплин для осуществления весомого вклада в общественное развитие.

На примере Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ) следует обозначить, что рассматриваемые компетенции, возможно, развить студентам при помощи участия в различных конкурсах исследовательской направленности [2]. К примеру, университет поощряет и приветствует участие студентов в конкурсе дипломных проектов, в разработке исследовательских проектов для получения финансирования от Российского научного фонда. Некоторые компетенции в совокупности совершенствуются за счет участия студентов во всероссийских конкурсах научно-инновационных проектов, в рамках которых студенты проводят не только исследования, но также презентуют научные достижения и открытия гуманитарной направленности.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова) подход к исследовательской деятельности студентов и совершенствованию искомых компетенций преимущественно базируется на выявлении экономических тенденций и проведении различных экспедиций [11]. Студентами ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова также проводятся исследования филологической и педагогической направленности с целью создания учебных материалов для последующего электронного обучения.

Объединение усилий студентов ФГБОУ ВО ДГУ и ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова целесообразно организовать для развития коммуникативной компетенции путем распределения ролей в рамках идентичных совместных исследований. Приведенный подход усилит информативно-познавательную компетенцию, а распределение ролей при проведении совместных исследований позволит совершенствовать рефлексивную компетенцию. Данные исследования могут инициироваться руководством университетов, в том числе для решения идентичных общественных проблем. К примеру, сохранение потенциала подрастающего поколения двух субъектов для развития региональной экономики. Другим направлением исследований может стать совместная разработка новейших педагогических технологий, основанных на анализе вклада ведущих педагогов Республики Дагестан и Чеченской Республики. Студенты ФГБОУ ВО ДГУ и ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова также могут провести совместное исследование для выявления факторов, способствующих сохранению культурной идентичности и родного языка дагестанских и чеченского народов.

Выводы. Таким образом, студенческие исследования могут привести к совершенствованию исследовательских компетенций и повышению научного потенциала университетов. Региональные вузы обладают значимыми ресурсами интеллектуального характера, которые в рамках гуманитарных дисциплин могут послужить источником для оптимизации общественного развития в РФ. В настоящее время наблюдается применение интеллектуального потенциала в ходе проведения исследований студентами в основном крупных федеральных университетов. Региональные университеты могут составлять интеллектуальную конкуренцию, благодаря гуманитарным исследованиям, предоставляющим широкий пласт для изучения многих общественных явлений и тенденций. Развитие исследовательских компетенций выступает стратегической задачей и не исчерпает свою актуальность, пока будет развиваться наука.

Литература:

1. Беховых, Л.А. Научно-исследовательская деятельность студентов как один из основных компонентов подготовки будущего специалиста / Л.А. Беховых, А.В. Шишкин // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2019. – №. 13. – С. 96-100
2. Дагестанский государственный университет: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=loox6ituz392917135> (дата обращения: 06/11/2023)
3. Клименко, Ю.А. К вопросу о научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе / Ю.А. Клименко, А.П. Преображенский, Л.Н. Мотунова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2020. – №. 2. – С. 92-96
4. Наливайко, Т.Е. Универсальные компетенции студентов вуза в фокусе воспитательной работы / Т.Е. Наливайко, М.В. Шинкорук // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2021. – №. 2. – С. 65-71
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – 2023. – URL: <https://clck.ru/Z5rkY> (дата обращения: 06.11.2023)
6. Профессиональные стандарты: сайт. – 2023. – URL: <https://fgosvo.ru/docs/index/2> (дата обращения: 06.11.2023)
7. Соловьева, О.В. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза / О.В. Соловьева, Н.Б. Ромаева, О.Д. Сальникова // Перспективы науки и образования. – 2021. – №. 2 (50). – С. 311-324
8. Табачук, Н.П. Информационная компетенция студентов вуза как транспрофессиональная / Н.П. Табачук // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – №. 2 (36). – С. 100-107
9. Турматов, Ж.Р. Динамическая оценка исследовательской компетенции студентов / Ж.Р. Турматов, И.Б. Аскараров // Общество. – 2020. – №. 1. – С. 87-89

10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: сайт. – 2023. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?dupleId=1&documentId=455158&ysclid=lonm1lj4ag794771078> (дата обращения: 06.11.2023)

11. Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=loomvublpx590835187> (дата обращения: 06.11.2023)

Педагогика

УДК 371

кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальных и информационных технологий Магдиева Нателла Тахмановна

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

студентка магистратуры социального факультета Гаджисолтанова Саида Айнугдиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с современными направлениями развития социальной сферы. Социальная сфера позволяет соблюдать на практике конституционно закрепленные права своих граждан, гарантированные законодательными актами, руководствуясь принципами социальной справедливости. Обосновано, что социальная сфера сейчас очень нуждается в разработке и внедрении новых методов, инновационных технологий и социальных механизмов по повышению эффективности управления ею в соответствии с социально-экономическим развитием общества. В целом государственная социальная политика выражается в поддержке тех граждан, которые в силу различных жизненных обстоятельств, зачастую от них не зависящих, оказались в трудной жизненной ситуации, из которой они не видят выход. Сделаны выводы о необходимости разработки стратегии и проведения социальной политики в стране, направленной на обеспечение достойных условий жизнедеятельности человека и повышение качества его жизни, реализации и развития его интеллектуального и профессионального потенциала, это должно стать одной из важнейших функций современного государства.

Ключевые слова: социальная сфера, качество жизни, инновационные технологии, социальная защита.

Annotation. The work examines issues related to modern directions of development of the social sphere. The social sphere makes it possible to observe in practice the constitutionally enshrined rights of its citizens, guaranteed by legislative acts, guided by the principles of social justice. It is substantiated that the social sphere is now in great need of developing and implementing new methods, innovative technologies and social mechanisms to improve the efficiency of its management in accordance with the socio-economic development of society. In general, state social policy is expressed in support of those citizens who, due to various life circumstances, often beyond their control, find themselves in a difficult life situation from which they do not see a way out. Conclusions are drawn about the need to develop a strategy and implement social policy in the country aimed at ensuring decent living conditions for people and improving the quality of their life, realizing and developing their intellectual and professional potential; this should become one of the most important functions of a modern state.

Key words: social sphere, quality of life, innovative technologies, social protection.

Введение. На современном этапе социально-экономического развития общества социальная сфера является одним из ключевых направлений реализации государственной социальной политики. Также социальная сфера позволяет соблюдать на практике конституционно закрепленные права своих граждан, гарантированные законодательными актами, руководствуясь принципами социальной справедливости.

В целом государственная социальная политика выражается в поддержке тех граждан, которые в силу различных жизненных обстоятельств, зачастую от них не зависящих, оказались в трудной жизненной ситуации, из которой они не видят выход. Все больше семей сталкиваются с данными ситуациями, пополняя группу социального риска, когда они не в состоянии сами, силами одной семьи, без посторонней помощи, без помощи государства справиться с чередой вновь возникающих проблем.

В настоящее время государство уделяет большое внимание проблемам семьи, и с каждым годом уровень государственной поддержки растет, увеличивается количество выплат семьям, составляющим группу социального риска. Но современное состояние государственной семейной политики в нашей стране не в полной мере успевает за все возрастающими потребностями общества в социальной поддержке и помощи государства. На государственном уровне принимается достаточно много нормативно-правовых актов и положений, регламентирующих оказание помощи и поддержки гражданам социально незащищенных категорий населения. Мы наблюдаем ежегодное увеличение сумм выплат по различным видам поддержки, растет и диапазон оказываемых форм помощи, но, вместе с тем, число людей, которые должны были выйти из зоны бедствия, никак не возрастает. Анализируя современную социально-экономическую ситуацию в стране, напрашивается вывод, что такое положение дел связано и с постоянным ростом цен на товары и услуги, дороговизны жизни, а также с тем уровнем инфляции, который мы наблюдаем из года в год [1, С. 12].

Изложение основного материала статьи. В настоящий момент взаимодействие социальных институтов в процессе организации поддержки детей и молодёжи осуществляется на основе тесного сотрудничества образовательных учреждений с системой социальной защиты населения. Без этого взаимодействия невозможно оказывать адресную поддержку нуждающихся семей.

Между тем, система социальной защиты населения сейчас очень нуждается в разработке и внедрении новых методов, инновационных технологий и социальных механизмов по повышению эффективности управления социальной сферой в соответствии с социально-экономическим развитием общества. Социальная поддержка, социальное обслуживание и помощь нуждающимся категориям является неотъемлемой, одной из важнейших частей государственной системы социальной защиты граждан. В свою очередь, социальная защита является действием по предоставлению различного рода услуг для тех категорий людей, которые, в силу различных жизненных обстоятельств, нуждаются в этой помощи. Группами социального риска традиционно считаются граждане, которые не в состоянии без посторонней помощи, самостоятельно

решить свои проблемы, вырваться из трудной жизненной ситуации, наладить и улучшить свою жизнедеятельность и, в конечном итоге, повысить качество жизни [2, С. 37].

Учитывая рост социального неблагополучия в стране, растет и потребность среди населения в различных видах социальной поддержки со стороны государства, а также, в социальных работниках. В связи с этим работники социальной сферы в своей профессиональной деятельности ежедневно сталкиваются с рядом проблем, которые в своей основе и первопричине имеют самые различные предпосылки, а также несут в своей глубине содержат многофакторные аспекты. Поэтому сегодня социальные работники – это специалисты широкого профиля, имеющие знания, умения и демонстрирующие компетентность из самых разных сфер жизнедеятельности социума.

Мы на сегодняшний день переживаем не самые спокойные времена. Непростая социально-экономическая ситуация в стране, существование на грани нищеты большинства граждан нашего региона, что способствует постоянному оттоку рабочей силы в крупные города, особенно мужского населения активного трудоспособного возраста, беспокойная внешняя социально-политическая обстановка – все это, конечно же, не способствует росту благополучия основной части населения и повышению качества жизни людей. Сама жизнь диктует нам с каждым днем все новые условия существования, новые правила взаимодействия с социумом, и не всегда человек в состоянии приспособиться к изменившимся условиям жизни, гибко меняться в ногу со временем, особенно, если человек итак находится в трудной жизненной ситуации, итак сломлен жизненными трудностями, испытаниями. Именно в таких условиях возрастает роль социальных помощников, работников социальной сферы, которые на профессиональном уровне, используя компетентностный подход и знания из различных областей науки к оказанию помощи, работают на благо социально незащищенных категорий населения, пытаются соблюсти социальное равноправие, и хоть каким-то образом минимизировать тот уровень проблем, с которыми встречаются их клиенты.

Прежде чем проводить анализ реализации социальной защиты на муниципальном уровне, необходимо рассмотреть ситуацию в целом по стране. Расходы федерального бюджета увеличиваются в течение последних лет. Наибольшие бюджетные ресурсы направляются на социальную сферу и повышение качества жизни граждан, на здравоохранение, расходы на которые за последние годы впервые выросли почти на 50%. Также за последние несколько лет произошли увеличения расходов на пенсионное обеспечение. Это увеличение было связано с ростом расходов на выплату страховых пенсий. Социальное обеспечение получает средства, выделяемые из федерального бюджета, для оказания различных форм помощи, включая также оказание адресной помощи.

Специфика деятельности социальных служб заключается в том, что работники социальной сферы должны обладать не только компетентных профессиональных знаний по целому ряду смежных специальностей, но и набором особых личных качеств, эмпатии, сострадания к чужому горю. Потому что клиентами социальных служб являются люди, отчаявшиеся искать помощь и поддержку на стороне, разочаровавшиеся в жизни, в людях, не видящие цели жить и своего будущего. Поэтому это очень ранимый контингент, обращающийся к социальным работникам, как к последней инстанции.

«Государственная поддержка незащищенных слоев населения представляет собой систему законодательных и социально-экономических гарантий, средств и мер, которая обеспечивает всем людям равные и достойные с остальными членами общества условия жизни и согласовывает интересы всех существующих групп населения, выступая при этом движущей силой в поддержании социального мира и общественного порядка, устраняя возникающие в обществе социальные конфликты» [4, С. 25].

Многие учреждения социальной защиты реализуют целевые программы, проводят оценку эффективности, улучшают работу учреждений и ликвидируют недостатки, информируют населения в том, чтобы поддержать социальную стабильность. Все учреждения социальной защиты оказывают услуги в стационарной и полустационарной форме, а также с предоставлением социального обслуживания на дому. Социальное обеспечение получает средства, выделяемые из федерального бюджета, для оказания различных форм помощи, включая также оказание адресной помощи. Основной объем ресурсов выделяется на финансирование мероприятий для лиц, полностью или частично утративших трудоспособность. Если говорить об оценке эффективности социальной защиты на муниципальном уровне, то уровень оказания социальных услуг в сфере соцзащиты, достаточно хороший [5, С. 21].

Конечно же, занимаясь оказанием социальной поддержки и реализацией социальной политики, стоит учитывать, что социальная помощь полагается только тем гражданам, кто действительно в ней нуждается. Этим и обуславливается адресность оказываемого вида социальной помощи [3, С. 113].

Повышение престижа семьи, пропаганда семейных ценностей являются предпосылками стабильного и динамичного развития общества, стимулами к строительству подрастающим поколением своей жизни на основе семейных отношений. Этому способствуют развитие современных форм работы с семьей, поддержка общественных объединений, активная позиция средств массовой информации и реализация мероприятий на государственном и региональном уровнях [6, С. 7].

В начале века в ходе проводимых реформ экономика Дагестана оказалась в глубоком социально-экономическом кризисе. Низкий уровень развития производственной и социальной сферы привел к увеличению роста безработицы в регионе и, особенно, в сельской местности. В связи со сложившейся ситуацией сократилась трудовая миграция населения из республики в другие регионы России. Безработица в Дагестане сильно проявилась в сельских районах, особенно в горных и высокогорных районах, где основным источником являлось сельское хозяйство. За последние десятилетия эта проблема не нашла решения на государственном уровне органами власти, наоборот, она только обострилась.

Безработица в Дагестане стала неотъемлемой реальностью, особенно это касается молодого, трудоспособного населения. На сегодняшний день в республике трудно обстоит дело с трудоустройством граждан республики, в частности, выпускников ВУЗов. У каждого третьего из числа нуждающихся и готовых к работе по найму нет источника средств к существованию. Более 50% молодых людей в возрасте до 30 лет не имеют легальной работы и числятся безработными из-за отсутствия достаточного уровня профобразования или же имея на руках диплом тех специальностей, которые в последние годы были выпущены ВУЗами в избыточном количестве. Многие молодые люди просто не хотят или, бывает, даже стесняются работать на второстепенных должностях, потому что в нашем обществе бытует мнение, что человек обязательно должен сразу зарабатывать много и быть успешным. Т.е. немногие сейчас хотят строить свою карьеру, начиная с самого низшего звена, и подниматься по карьерной лестнице шаг за шагом. Тенденция сегодняшнего дня в том, чтобы заработать все и сразу, а не тратить на достижение своего благосостояния десятилетия. Также современную молодежь, даже если они находят работу по специальности, не всегда устраивает, не соответствует их запросам заработная плата, условия труда или график работы. Таким образом, они более трепетно относятся к своему времени, к своим предпочтениям и к своим доходам, чем более старшее поколение.

Поэтому, исходя из реалий, многие молодые люди ищут себе работу не по диплому и своей квалификации, а соглашаются на трудовые договоры в сфере обслуживания, что более востребовано на сегодняшний день и приносит быстрый доход. Именно в этой сфере находится большое количество вакансий на самых разных условиях и с разным уровнем оплаты труда, что расширяет спектр возможностей для трудоустройства населения, и молодежи, в частности.

В реальной жизни все не так просто. Ведь в первую очередь, что интересует работодателя – это опыт работы, который есть мало у кого из начинающих специалистов. А многие молодые люди просто не понимают, что работа в государственных структурах реально требует действительного знания своего дела и, соответственно, опыта работы. Ситуацию с занятостью также усугубляют нынешние социально-экономические изменения, вследствие которых предприятия начали сокращать сотрудников, которые пополняют ряды безработных.

Таким образом, мы видим, что социальная сфера за последние годы сильно изменилась, расширился спектр предоставления видов социальной помощи населению, а также увеличился круг граждан, составляющих группы социального риска, изменились цифры, в предоставлении социальных услуг людям. Так как увеличивается численность населения в г. Махачкала, то и количество тех, кто нуждается в помощи также возрастает. Помимо государственных учреждений, которые оказывают помощь, в настоящее время также открыты благотворительные учреждения, некоммерческие организации.

Пройдя длинный и непростой путь становления социальной работы в нашей стране, а также более, чем тридцатилетний опыт показывает, что необходимость в социальных работниках растет, что связано с ухудшением социально-экономических условий жизни большого количества людей. А также растет необходимость в услугах, которые направлены на восстановление социального статуса человека, оказание помощи клиентам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, что имеет важное практическое значение в их профессиональной деятельности. На данный момент социальная сфера достаточно созрела, чтобы заниматься решением проблем, которые находятся в компетенции не только социальной сферы, но и других смежных областей, помогать людям, находящимся в ситуации, которая грозит нарушить нормальное функционирование человека.

В реализации социальных программ есть, конечно же, и проблемы: желает оставить лучшего финансирование учреждений социальной защиты, бедная материальная база, низкая оплата труда социальных работников, Также взаимодействие отдельных факторов, влияющих на повышение уровня и качества жизни населения. Например, на муниципальном уровне, очень низкий прожиточный минимум, а особенно для пожилых людей, которые больше всего нуждаются в поддержке и защите. Таким образом, социальная защита является неотъемлемой частью государства и общества, которая направлена на поддержку и защиту слабозащищенных категорий граждан, которые не в состоянии без посторонней помощи, самостоятельно решить свои проблемы, улучшить свою жизнедеятельность и повысить качество жизни.

Для улучшения мер государственной социальной поддержки малообеспеченных категорий населения, предлагаем при назначении государственной социальной помощи территориальному органу социальной защиты, в целях выявления реальной нуждаемости граждан в мерах социальной поддержки, адресно оценивать нуждаемость данного контингента. В итоге необходимо обеспечить такую организацию работы, чтобы к каждому конкретному случаю был индивидуальный подход со стороны государства. Именно этой категории населения оказывается социальная помощь и социальные услуги.

Выводы. В целом, можно отметить, что семьям и детям оказывают услуги учреждения социального обслуживания, здравоохранения, образования, культуры и спорта в их теснейшем взаимодействии и преемственности проводимых мероприятий. Стратегическое направление работы данных учреждений - предупреждение различного рода социальных рисков, профилактика семейного неблагополучия. Социальная значимость проблем, связанных с семейным неблагополучием, социальным сиротством, обуславливает необходимость их решения при активной государственной поддержке с использованием программно-целевого метода, который позволяет обеспечить высокий уровень межведомственной координации, будет способствовать наиболее эффективному взаимодействию при выработке общих подходов в ходе реализации мер социальной поддержки и улучшения положения семей с детьми.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в настоящее время наблюдается тенденция увеличения лиц категорий социального риска в структуре российского общества, что делает проблему взаимодействия данной категории населения с социумом, их ежедневной жизнедеятельности, реализации своих прав наравне с остальными гражданами все актуальнее с каждым годом. Если мы проведем анализ исторических фактов, да и в наши дни беженцы, неполные семьи, многодетные семьи, лица с ограниченными возможностями и члены их семей, пожилые граждане, по-прежнему, являются одной из наиболее незащищенных с точки зрения правовых норм, ущемленных со всех сторон категорий населения. Если даже не учитывать общие социальные трудности, с которыми они сталкиваются ежедневно, преодолевая многие препятствия, они также встречаются с проблемами, характерными для того населения, кто находится в кризисной ситуации, в хроническом стрессе, в депрессии, в жизненном тупике. Поэтому, эти категории, как никто другой, нуждаются в помощи государства, поддержке, эмпатии со стороны людей, сочувствии, добром совете, и даже слове. Полноценно осуществляемая государственная социальная политика может во многом облегчить участь этих людей, разрешить или содействовать в решении проблем, с которыми они сталкиваются, повысить качество их жизни и жизни их близких. Именно в этом заключается высокий смысл реализации и воплощения в жизнь социальной политики, которая символизирует в себе поддержку государством тех своих граждан, которым на данном этапе жизни нужна помощь. И оказание необходимой помощи в тяжелый жизненный период, когда человек от безвыходности своего состояния теряет надежду на будущее, опускает руки и не видит просвета, может перевернуть всю жизнь отчаявшегося человека. Такие ситуации случаются, и помощь государством оказывается.

Таким образом государство демонстрирует свое отношение к наименее защищенным гражданам, не кидая их в беде, и не оставляя один на один с неизвестностью и с проблемами, соблюдая принципы социальной справедливости.

Литература:

1. Верхорунова, И.С. Социальные проблемы и их место в системе работы социального педагога / И.С. Верхорунова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 10. – С. 80-82. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/572018.htm>
2. Даитова, А.И. Региональные аспекты подготовки работников социальной сферы для оказания медико-социальной помощи населению в условиях пандемии / А.И. Даитова, Н.Т. Магдиева // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2020. – №9. – С. 35-42
3. Джафарова, М.И. Изучение основных социальных проблем региона на примере Республики Дагестан / М.И. Джафарова, С.Г. Гебекова, Н.Т. Магдиева // Современный ученый. – 2019. – №1. – С. 111-115
4. Технологии медико-социальной работы в сфере здравоохранения. – URL:http://studme.org/18340719/sotsiologiya/strukturnye_tehnologii_sotsialnoy_raboty (дата обращения: 28.10.23)
5. Роль специалиста по социальной работе – URL: <http://www.referatbank.ru/referat/preview/10654/diplom-rol-specialista-socialnoy-rabote.html> (дата обращения: 29.10.23)
6. Социальная работа как социокультурное явление. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-rabota-kak-sotsiokulturnoe-yavlenie> (дата обращения: 02.11.23)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Магомедова Луиза Исламудиновна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Азизова Наира Исметовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Явбатырова Бурлият Гусейновна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. На основе анализа специальной литературы и собственного педагогического опыта авторы демонстрируют наиболее характерные черты процесса реализации преподавателем высшей школы его профессиональной деятельности в современных условиях. Для этого сначала рассматриваются основные компоненты такой деятельности, доказываемая, что сегодня наиболее важным из них является коммуникативный. Далее говорится об особенностях коммуникации между участниками образовательных отношений. Характеризуются важнейшие психолого-педагогические особенности студенческого возраста, которые с необходимостью должны учитываться при планировании и реализации профессионально-педагогической деятельности педагогическим работником современного вуза. Исследуются особенности его научно-исследовательской деятельности и их потенции в плане дальнейшей модернизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: высшее образование, педагог высшей школы, профессиональная компетентность педагога высшей школы, учебная деятельность педагога высшей школы, научно-исследовательская деятельность педагога высшей школы.

Annotation. Based on the analysis of special literature and their own pedagogical experience, the authors demonstrate the most characteristic features of the higher school teacher professional activity process in modern conditions. To do this, such activity main components are first considered, it is proved that nowadays the most important of them is the communicative one. Further, it is said about the features of communication between the educational relations participants. The student age most important psychological and pedagogical features are characterized, which must necessarily be taken into account when planning and implementing professional and pedagogical activities by the modern university pedagogical employee. His/her research activities features and their potency in terms of further educational process modernization are investigated.

Key words: higher education, higher school teacher, professional competence of a higher school teacher, educational activity of a higher school teacher, research activity of a higher school teacher.

Введение. На протяжении тридцати последних лет процесс реализации вузовским преподавателем его профессиональных обязанностей приобрёл ряд специфических черт. Ранее большая их часть была либо вовсе не востребована с точки зрения успешной профессионально-педагогической деятельности, либо не находила в ней действительно широкого применения [2].

В этой связи отметим, что одной из ключевых характеристик современного этапа развития высшей школы на территории РФ является перемещение проблемы диалога культур из областей философии и культурологии в повседневную профессиональную жизнь большинства её педагогов [11]. Отсюда следует, что сегодня успешному преподавателю необходимы:

- наличие активной позиции касательно тех традиций отечественных вузов, которые с необходимостью должны быть сохранены и приумножены по ходу их дальнейшего поступательного развития (С.П. Акутина, И.С. Беганцова, Т.Т. Щелина);
- вдумчивое отношение к культурным традициям народов России и мира (Ж. Абдимуса, И.С. Беганцова, Л. Бурлачук, Г.Е. Зборовский, Л.В. Мишин, Е.В. Сухова).

При этом педагог, осуществляющий образовательную деятельность по программам высшего образования, имеет дело с той возрастной группой учащихся, которая, в отличие от, например, школьников, не склонна «снимать кальку» с его слов, поступков или манеры поведения [8]. Для того, чтобы реализовать действительно эффективное общение со студентами, ему необходимо стать такой личностью, которую будущие профессионалы смогут принять за образец не только в смысле эффективного выполнения своих будущих обязанностей, но и для формирования личностных черт [6].

Специфика подобной деятельности в условиях современной организации ВО будет рассмотрена в основной части нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. В профессионально-педагогической деятельности современного преподавателя можно выделить следующие компоненты:

- проектировочный;
- организационный [7];
- гностический;
- конструктивный (А.В. Коновалова, А.Т. Панфил, В.В. Федянина, Т.Н. Чумакова);
- коммуникативный [11].

При этом именно последний компонент сегодня приобретает особую важность в структуре активности педагога высшей школы [11]. Его эффективная реализация предполагает наличие у преподавателя достаточного уровня развития способности к установлению и развитию целесообразных отношений с другими участниками образовательного процесса [7].

В данном случае речь идёт, прежде всего, о выборе правильного стиля общения (А.А. Азбель, И.С. Беганцова, Д.А. Волков, Л.С. Илюшин, А.А. Корнев, П.А. Морозова, А.Т. Панфил).

Педагогический работник при этом должен помнить о существовании разницы в природе потребности в общении применительно к каждой из сторон (Табл. 1).

Потребность в общении для участников образовательного процесса, реализуемого в пространстве современного вуза

Участник	Природа потребности в общении
Преподаватель	Как лично, так и профессионально значимое качество (И.С. Беганцова, Д.А. Волков, К.Е. Зискин, Л.С. Илюшин, В.А. Петровский).
Обучающийся	Личностно значимое качество [3].

Соответственно, единственным способом общения между субъектами образовательных отношений является диалог. Последний представляет собой процесс реализации ценностно-смыслового равноправного взаимодействия между ними [6].

По-настоящему эффективной такая форма сотрудничества будет в случае интеграции в учебно-воспитательный процесс оригинальных текстов культуры. Другое условие повышения её результативности – отсутствие опосредованности неким априорно авторитетным источником [8].

Между тем, во времена господства знаниевой парадигмы в отечественном и мировом образовании в указанном качестве зачастую выступали (а во многом продолжают и теперь):

- установка на принятие определённой точки зрения как единственно верной;
- текст учебника [11].

Встречаясь же «на территории» произведений культуры, обучающийся и обучающий получают возможность для активизации личностного общения [12]. Последняя достигается за счёт большей свободы личностных интерпретаций смыслов, заложенных в аутентичные культурные тексты (О.Г. Бырдина, Д.А. Волков, К.Е. Зискин, Л.С. Илюшин).

При этом, конечно, следует избегать ухода в другую крайность. Последняя состоит в формировании у студентов ценностного плюрализма. В дальнейшем таковой с большой вероятностью может негативно сказаться на формировании у них системы необходимых профессиональных и личностных качеств [3]. Для этого необходимо направить опосредованный текстами культуры диалог на приобщение будущих специалистов к общепринятым гуманистическим ценностям [1].

Таким образом, личностно-ориентированный образовательный процесс будет направлен на становление системы ценностей студента, осуществляемое в ситуациях, связанных с личностным выбором в культурном пространстве [10].

Как отмечала Л.П. Гадзаова [5] система высшего образования стала важнейшим средством в борьбе за молодое поколение, за его профессиональную состоятельность, мировоззрение. По мнению Л.П. Гадзаовой данная борьба за молодое поколение становится все более неравной, так как постепенно уходят из жизни представители старшего поколения, которые всегда были носителями традиционных ценностей, передавая их младшему поколению [6].

В этой связи на преподавателей высшей школы возлагается функция передачи новым поколениям системы знаний по культуре взаимодействия, жизнедеятельности человека в социуме, гуманистическим ценностям.

В современной педагогической науке наблюдается неоднозначная трактовка этих понятий, что можно объяснить многообразием новых образовательных и воспитательных доктрин, авторских подходов и, как следствие этого, непрекращающимся поиском общих идей и образовательно-воспитательных стратегий.

Действительно, делая такой выбор, будущий профессионал принимает личностно-ответственные решения. Их последствия уже нельзя будет списать на те или иные правила или нормы, принятые в какой-либо социальной группе (И.С. Беганцова, Д.А. Волков, Г.И. Гапончук, Г.Е. Зборовский, К.Е. Зискин, Е.В. Сухова, Е.В. Чуб).

Далее, при планировании и реализации профессионально-педагогической деятельности преподавателю современного вуза необходимо учитывать ряд важных психолого-педагогических особенностей студенческого возраста [1]. Последние, в свою очередь во многом обусловлены следующим фактом: в рассматриваемый период развития личности имеет место кризис ранней зрелости. Исследователи связывают указанный феномен со следующими факторами:

- формирование осознанной потребности в независимости и самостоятельности (Г.М. Андреева, С.А. Безгодова, Н.Н. Толстых);
- стремление молодого человека к максимальной самореализации во взрослой жизни (С.А. Безгодова, Е.М. Калашникова, А.В. Микляева, П.В. Румянцев).

Следовательно, у лиц, которые могут быть отнесены к интересующей нас возрастной категории, наблюдается формирование повышенных требований к установке межличностных связей на основе сотрудничества и разумного компромисса [3]. Развиваются внутренняя ответственность, честь, совесть, система представлений о смысле жизни [2]. Оптимизировать данный процесс позволяют:

- уже упоминавшаяся реализация диалогического образовательного процесса в контексте культуры;
- ориентация личности педагогического работника на гуманистические ценности [4].

Говоря о специфике реализации профессиональных обязанностей современным педагогом высшей школы, нельзя обойти вниманием двунаправленность соответствующего процесса. Он включает составляющие:

- научно-исследовательская работа;
- собственно педагогическая деятельность [4].

При этом научное творчество преподавателя вуза принципиально отличается от такового у научного сотрудника. Важной его частью является подготовка будущих исследователей [9]. С другой стороны, собственно педагогическая работа может тормозить темпы исследовательской. Но она всегда является источником творческого вдохновения для профессионала рассматриваемого профиля как учёного. Организация обучения на переднем крае науки позволяет эффективнее интегрировать студентов в процесс «настоящих» научных поисков [10]. Подобное построение учебно-воспитательного процесса связана с широким применением активных методов обучения и модернизацией традиционных его форм (С.А. Безгодова, О.Г. Бырдина, Е.М. Калашникова, Д.Д. Калимуллин, А.А. Тихонов, А.А. Тихонова, Н.Н. Толстых).

В этой связи, прежде всего, стоит сказать о лекции. Сегодня в качестве главного направления её усовершенствования выступает интеграция в эту форму учебной деятельности проблемного и диалогового подходов [11]. Центральным звеном такой лекции станет проблемная ситуация. Её решение, в свою очередь, позволит студентам глубже представить внутренне противоречивый характер предлагаемого учебного материала. Содержательная сторона при этом должна быть построена так, чтобы наиболее полно раскрыть перед обучающимися путь разрешения предлагаемой ситуации [10].

Таким образом, при внесении соответствующих модернизаций в эту традиционную форму организации учебного процесса педагогический работник и обучающиеся оказываются «со-размышляющими» над теми или иными проблемами [1].

Определённые метаморфозы в данной связи претерпит также роль семинарских занятий. Прежде всего, можно с уверенностью говорить о её возрастании. Действительно, по ходу проблемных лекций будущие профессионалы получат намного больше информации для обсуждения на семинарах [5]. Тем самым, расширится пространство, в котором сможет осуществляться их свободная личностно-значимая деятельность. Изменится и роль педагога. Он будет управлять образовательным процессом путём генерации различных ситуаций, разрешение которых поможет обучающимся более полно рассматривать какие-либо проблемы [12].

Выводы. Из вышеизложенного следует, что в профессионально-педагогической деятельности современного преподавателя высшей школы можно выделить проектировочный, организационный, гностический, конструктивный и коммуникативный компоненты. При этом именно последний из них приобретает особую важность в структуре его активности. Эффективная реализация данного компонента предполагает наличие у педагогического работника современного вуза достаточного уровня развития способности к установлению и развитию целесообразных отношений с другими участниками образовательного процесса.

Таким образом, единственным эффективным способом общения между субъектами образовательных отношений является диалог. Последний представляет собой процесс реализации ценностно-смыслового равноправного взаимодействия между ними. Наибольшая результативность ему будет присуща в случае интеграции в учебно-воспитательный процесс оригинальных текстов культуры. Другое условие её повышения – отсутствие опосредованности неким априорно авторитетным источником.

В ходе планирования и реализации профессионально-педагогической деятельности преподавателю современного вуза необходимо учитывать ряд важных психолого-педагогических особенностей студенческого возраста. Они, в свою очередь во многом обусловлены следующим фактом: в рассматриваемый период развития личности имеет место кризис ранней зрелости.

Особенности последнего обуславливают следующую тенденцию: у лиц, которые могут быть отнесены к интересующей нас возрастной категории, наблюдается развитие повышенных требований к установке межличностных связей на основе сотрудничества и разумного компромисса. Формируются внутренняя ответственность, честь, совесть, система представлений о смысле жизни. Оптимизировать данный процесс позволяет уже упоминавшаяся реализация диалогического образовательного процесса в контексте культуры, а также ориентация личности преподавателя на гуманистические ценности.

В связи с темой настоящей статьи нельзя было обойти вниманием и двунаправленность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в современных условиях. Действительно, она включает как научно-исследовательскую, так и собственно педагогическую деятельность.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что научное творчество преподавателя вуза отличается от такового у научного сотрудника тем, что его немаловажной частью является подготовка студентов – будущих исследователей. Тем самым обучение на переднем крае науки позволяет эффективнее интегрировать студентов в процесс «настоящих» научных поисков.

Подобная организация образовательного процесса связана с широким применением активных методов обучения и модернизацией традиционных его форм и является современным трендом организации профессиональной подготовки.

Литература:

1. Андреева, М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов / М.А. Андреева // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 304-306
2. Бигаева, И.М. Проблема интеракции «преподаватель – студент» / И.М. Бигаева, З.Э. Урумов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 9-13
3. Бугреева, А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку / А.С. Бугреева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 5-8
4. Вертий, И.А. Педагогическая компетентность и педагогическое мастерство как деятельностные составляющие профессионализма педагога / И.А. Вертий // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 7(19). – С. 229-231
5. Гадзаова, Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции / Л.П. Гадзаова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2. – С. 107-112
6. Гадзаова, Л.П. Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза / Л.П. Гадзаова – Владикавказ: изд-во «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015. – 152 с.
7. Ермоченко, К.П. Духовно-нравственные ценности и риски педагогической деятельности в современных социокультурных условиях / К.П. Ермоченко // Драйверы развития общего и профессионального образования. – Павлово: Павловский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021. – С. 206-210.
8. Жигалова, К.В. Значение личности и деятельности педагога в современной высшей школе / К.В. Жигалова // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы I Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Уссурийск: ФГБОУ ВО Приморская ГСХА, 2022. – С. 6-7
9. Левина, Е.Ю. Развитие человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 8-18
10. Моисеева, Т.В. Личность преподавателя иностранного языка как субъекта современной системы высшего профессионального образования / Т.В. Моисеева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 35-38
11. Трибунская У.Г. Анализ типов организационной культуры преподавателя вуза / У.Г. Трибунская // Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 2. – С. 42-50
12. Bonney, K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains / K.M. Bonney // Journal of Microbiology & Biology Education. – 2015. – No 16(1). – Pp. 21-28

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, математики и физико-математического образования Малинин Валерий Анатольевич

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

доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Повshedная Фаина Викторовна

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

аспирант Пугачев Алексей Вадимович

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

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье раскрывается сущность ведущих категорий исследования «качество образования», «оценка качества образования», «мониторинг образования», «квалиметрия». Показано, что категория оценки качества наполнена новыми смыслами. Определены возможности квалиметрических методов формирования количественных и качественных результатов образования. Авторами уделяется особое внимание взаимодействию категории «качество образования» и категории «мониторинг образования». Раскрыты принципы построения образовательного мониторинга, его уровни, состав и виды, а также этапы проведённого мониторинга, что существенно влияет на развитие качественных результатов в образовании в целом.

Ключевые слова: «качество», «мониторинг», «качество образования», «мониторинг качества образования», «образовательный мониторинг».

Annotation. The article reveals the essence of the leading research categories "quality of education", "assessment of the quality of education", "monitoring of education", "qualimetry". It is shown that the category of quality assessment is filled with new meanings. The possibilities of qualimetric methods for the formation of quantitative and qualitative educational results are determined. The authors pay special attention to the interaction of the category "quality of education" and the category "monitoring of education". The principles of building educational monitoring, its levels, composition and types, as well as the stages of monitoring, which significantly affects the development of qualitative results in education as a whole, are disclosed.

Key words: «quality», «monitoring», «quality of education», «monitoring the quality of education», «educational monitoring».

Введение. В современных условиях глобализации, демократизации, цифровизации системы образования России особое внимание приобретает проблема мониторинга качества образования и в целом подготовка специалистов разного уровня, т.к. происходящие процессы реформирования и модернизации в социальной и экономической сферах страны повышают требования к системе отечественного образования.

Попытку раскрыть сущность понятия «качество» предпринимали философы, педагоги, психологи, мыслители прошлого. Аристотель, Демокрит, И. Кант, Гегель, Дж. Локк и др. глубоко анализировали категорию качества.

В современной педагогической науке понятие «качество» является ведущим. Оно неразрывно связано с понятиями «качество образования», «образовательный процесс», «управление качеством образования», «оценка качества образования», которые сегодня наполняются новыми смыслами и характеристиками, непрерывно обновляются во взаимосвязи с социальными изменениями общества, становятся приоритетными целями развития образования.

Несмотря на то, что термины «качество образования» и «качественное образование» широко используются в образовательном пространстве общества сущность и значение этих понятий до конца ещё не раскрыты. В то же время, общие подходы к пониманию образования «нового качества» уже сложились [1].

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», по мнению А.Я. Данилюка качество образования определено как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы...» (Ст. 2, п. 29) [6].

Таким образом, понятие «качество образования» рассматривают в целом, как совокупность множества составляющих, из которых наиболее значимыми являются свойства, определяющие уровень знаний, навыков, умений, компетенций обучаемых, уровень развития их личностных свойств, психологическая комфортность обучения.

Изложение основного материала статьи. Исследуя проблему качества образования в контексте требований ФГОС, с позиций системно-деятельностного подхода, современная отечественная высшая школа по мнению М.Ю. Данилюк должна определиться, какое качество образования нужно обучающимся. Разделяя данную точку зрения, мы считаем необходимым переосмыслить содержание образования, ценностные ориентиры и мировоззренческую направленность образовательного процесса, цели воспитания; в целом ориентироваться на принципы опережающего развития личности и эффективное управление школой [4].

В современном мире понятие «качество» неразрывно связано с понятием «мониторинг», так как мониторинг является формой измерения качества продукта. Термин «мониторинг» широко используется в социологии и экологии. В современных условиях данный термин употребляется в педагогической науке. В экологии под мониторингом понимается непрерывное наблюдение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важным параметрам. В педагогической практике использование мониторинга связано с поисками новых возможностей повышения качества как среднего, так и высшего образования и его управлением. В связи с этим введено понятие педагогического мониторинга, которое В.И. Андреев рассматривает как «системную диагностику качественных и количественных характеристик функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива [2].

Мониторинг является важнейшим инструментом проверки и оценки эффективности внедряемого содержания образования, используемых методик, служит основой для обоснованных путей устранения недостатков образовательного процесса в учреждениях разного уровня, является основой для принятия управленческих решений. В педагогике направление мониторинга, разрабатываемое в исследованиях А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.Е. Шишова,

А.В. Баранникова, А.Н. Майорова и др., посредством которого возможно способствовать повышению качества образования во всех его основных составляющих.

Объектами мониторинга выступают как отдельные подсистемы образования, так и различные процессы, уровни образования, управления, отдельные аспекты деятельности, знания и т.д. Мониторинг качества образования является важнейшим условием повышения эффективности управления системой образования, совершенствования процессов обучения. Постоянный мониторинг за качеством образовательного процесса, результатов обучения, становится особенно актуальным в условиях модернизации образования, обновления образовательного контента, введения образовательных стандартов нового поколения, обостряющихся проблем доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки учащихся. Мониторинг в той или иной мере в системе образования существовал всегда. Это и контрольные работы, и экзамены, и инспекторские проверки. Организация мониторинга возможна лишь на базе отработанной стандартной методики получения и анализа информации о состоянии знаний, умений и навыков обучающихся.

Принципы построения мониторинга: полнота данных; неизбыточности данных; эффективности данных; целостности данных; совместного использования данных разными специалистами; простоты работы с данными; секретности личных данных.

Уровни образовательного мониторинга: локальный (внутри образовательной организации), муниципальный, региональный, федеральный.

Состав образовательного мониторинга:

1) источники информации – ученик. На уровне более высоком, чем внутришкольный, источниками мониторинга могут служить класс, школа, город, регион и т.д.;

2) обработка информации – проводится на каждом уровне с учетом его специфики;

3) хранение информации;

4) распространение информации пользователям мониторинга (преподавателям, администрации, директору и др.).

Виды образовательного мониторинга: педагогический, психологический и мониторинг здоровья.

Педагогический мониторинг должен отслеживать достижения учащихся в процессе усвоения ими содержания образования.

Психологический мониторинг – система информационного сопровождения процесса обучения, в которой рассматриваются когнитивная сфера учеников (особенности интеллекта, ментальных процессов, характерных для учеников) и факторы личностного характера (особенности мотивационной, межличностной сферы, самооценки и др.).

Мониторинг здоровья позволяет получить количественную оценку физической и функциональной подготовленности детей на разных этапах онтогенеза, выявить пограничные состояния между нормой и патологией и обосновать коррекционные программы воздействия на организм школьников с целью повышения психофизиологических резервов, необходимых для успешного обучения.

Этапы мониторинга в образовании:

1. Подготовительный (постановка цели, определение объекта, установка сроков проведения, изучение соответствующей литературы, разработка инструментария для проведения мониторинга);

2. Практический – сбор информации (наблюдение, собеседование, тестирование, анкетирование, выход на уроки, контрольные работы);

3. Аналитический (систематизация и анализ данных, разработка рекомендаций и предложений на последующий период, выводы).

За последние годы произошли значительные изменения понимания проблемы качества, в целом, и отдельным её направлениям, в частности, к вопросам качества образования и проблемам квалиметрии (Теория качества).

Квалиметрия (от лат. *quails* – какой по качеству и греч. *metreo* – измеряю) – отрасль науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качества продукции. Итак, квалиметрия – наука о количественных измерениях характеристик качества [3].

Первоначально предмет квалиметрии интерпретировался достаточно узко, а именно как измерение и оценка качества продукции предприятий народного хозяйства. Причем оценка качества трактовалась как комплексная оценка на основе построения деревьев свойств.

В исследовании использовались квалиметрические методы сравнительно- сопоставительного анализа и обобщения психолого-педагогической литературы, в которой раскрыты теоретические и практические аспекты проблемы, а также дан анализ нормативно-правовых документов по образованию.

Мониторинг качества образования в МАОУ «Школа №187» осуществляется на основании квалиметрического подхода.

Результаты качества знаний обучающихся в 2022-2023 учебном году отражены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень	Кол-во обуч-ся	Качество знаний							
		На «5»		На «4» и «5»		Всего		Не успевают	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
II	798	122	19,5	364	58,1	486	77,5	0	0
III	875	63	7,2	387	44,2	450	51,4	0	0
IV	136	12	8,8	39	28,7	51	37,5	0	0
Всего	1809	197	12,0	790	48,2	987	60,3	0	0

Качество знаний по результатам 2022-2023 учебного года составило 60,3%, что на 1,6% выше прошлогоднего (в прошлом учебном году было 58,7%). По итогам года 197 обучающихся закончили учебный год только на «5», из них 104 обучающихся переводных классов награждены похвальными листами.

Результаты работы школы за последние 5 лет отражены в таблице 2.

Учебный год	Количество обучающихся	Успеваемость	Качество знаний	Медалисты	Учащиеся, награжденные похвальными листами
2018-2019	1675	100%	57,4%	7	99 (6,7%)
2019-2020	1806	100%	66,8%	9	110 (7,0%)
2020-2021	1824	100%	60,8%	11	108 (6,8%)
2021-2022	1822	100%	58,7%	7	109 (6,7%)
2022-2023	1809	100%	60,3	13	104(6,3%)

Практика показала, что углубленное изучение отдельных предметов (математика, физика) повышает показатели качества образования в этих классах.

Качество знаний в классах с углубленным изучением математики и физики, за исключением 9 б, г классов, значительно выше, чем в общеобразовательных классах, (в среднем \approx на 30%). В параллелях 7-9-х классов, уровень качества знаний ниже среднего по школе наблюдается в 7 а, б, в, г; 8 а, в, г, е; 9 а, б, в, г классах (12 классов).

Результаты ОГЭ по русскому языку и математике в 9-х классах с углублённым изучением предметов значительно выше, чем в образовательных классах.

На четвертом уровне образования в 2022-2023 учебном году в параллели 10-х классов были открыты классы социально-экономического профиля – 10 а, и естественно-научного профиля – 10б с углубленным изучением математики и физики; в параллели 11-х классов продолжили функционировать классы социально-экономического профиля – 11 а, и естественно-научного профиля 11 б, в с углубленным изучением математики и физики.

Качество знаний в 10 б, 11 б, 11 в классах естественно- научного профиля значительно выше (\approx на 45%), чем в 10 а и 11 а классах социально-экономического профиля.

Также и результаты ЕГЭ по русскому языку и математике в 11-х классах с углублённым изучением предметов выше, чем в классах социально-экономического профиля.

Выводы. Исследование показало, что повышение качества образования в условиях современной общеобразовательной школы во многом зависит не только от организации образовательного процесса. В современных социально-экономических условиях огромная роль в повышении качества образования принадлежит воспитанию, которое во всех нормативно-правовых документах об образовании рассматривается как важнейшее направление государственной политики. В МАОУ «Школа №187» разработана целостная система воспитания, которая состоит из двух основных блоков: воспитательной системы «Вместе к успеху!» и разработанной в связи с введением ФГОС программой внеурочной деятельности. Для успешного функционирования всей системы в целом разработана модель внеурочной деятельности, реализация которой наглядно показала, что воспитательная система должна соответствовать тем основным направлениям, что и внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС. Все планы работы школы разрабатываются в соответствии с направлениями внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС, что позволяет достигать единой цели –создания условий для формирования личности ребёнка, духовно-нравственных качеств, гражданственности, которые необходимы для успешной социализации. В школе используется оптимизационная модель внеурочной деятельности, т.е. задействованы все внутренние ресурсы образовательного учреждения: дополнительное образование, ресурсный центр духовно-нравственного воспитания и гражданского образования, центр здоровья, информационный центр, социально-психолого-педагогическая служба и осуществляется сотрудничество с другими образовательными организациями.

Значительную роль в повышении качества образования, развития школы в целом, играет тот факт, что в школе на протяжении 17 лет функционирует «Школа наставничества» для молодых педагогов и студентов, а также для старшеклассников, интересующихся учительской профессией.

Организация деятельности «Школы наставничества» в исследовательском ключе позволяет не только развивать умения и навыки у молодых учителей, но и в дальнейшем им становиться наставниками. Из 104 педагогов школы, 48 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 3 педагога – звание заслуженный учитель РФ, 12 педагогов – почётные работники образования РФ или отличники народного просвещения, 5 педагогов – степень кандидат наук, 2 – доктора наук. Из них 15 педагогов являются наставниками для молодых учителей и студентов [10].

Подводя итоги деятельности «Школы наставничества», что особо значимо в Год педагога и наставника, результатом работы является, что 30 выпускников нашей школы стали ее учителями. Учитывая опыт совместной работы МАОУ «Школа №187» и НГПУ им. К. Минина отметим, что ежегодно выпускники школы поступают в педагогический университет и 32 педагогов школы, совершенствуя свои профессиональные навыки, защитили магистерские диссертации по педагогике.

Литература:

1. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; редактор: Тряпицына А.П. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
3. Варжапетян, А.Г. Квалиметрия: Учеб. пособие / А.Г. Варжапетян. – СПбГУАП. – СПб., 2005. – 176 с.
4. Данилюк, М.Ю. Качество образования как основной показатель работы лицея и возможность его повышения в современных условиях [Электронный ресурс] / М.Ю. Данилюк. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-kachestvoobrazovaniya-kak-osnovnoy-pokazatel-raboty-liceya-i-vozmozhnosti-egopovisheniya-v-so-remennih-usloviya-2483480.html> (дата обращения: 15.06.2022)
5. Игнатъева Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатъева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. Т. 10, №3. – С. 7.
6. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 192 с.

8. Малинин, В.А. Проектирование и реализация модели школы педагогического лидерства / В.А. Малинин // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 3(51). – С. 190-199. – EDN MZMYUL
9. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75-85
10. 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. – 2023. – Т. 11, № 1(42). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5. – EDN HRCKNH

Педагогика

УДК 378

аспирант Малкарбаев Тимур Оспанович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ

Аннотация. Наставническую деятельность можно определить как образовательный процесс, способствующий успешной самореализации стажера (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности. Актуальность исследования обусловлена стратегической целью государственной политики повысить качество военного образования и совершенствовать профессионализацию военных специалистов. Цель исследования - выявить особенности наставнической деятельности в военных училищах. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности. Основные результаты исследования состоят в выяснении особенностей наставнической деятельности в военных училищах. В военных училищах наставническая деятельность опирается на общепедагогические основы (понятие, сущность, объективные свойства, организационные этапы, формы, критерии). Однако в контексте военно-педагогического процесса наставническая деятельность в военных училищах имеет свои особенности, которые проявляются в цели и задачах, субъектах и методах. Наставническая деятельность в военных училищах – неотъемлемая составляющая работы с личным составом. Наряду с общеизвестными функциями наставническая деятельность в военных училищах выполняет и специальные функции: военно-педагогическую, ценностно-смысловую. Внедрение наставнической деятельности в процесс военного образования содействует профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и развитию профессионализма офицеров-наставников.

Ключевые слова: военное образование, акмеологический подход, личностно-профессиональное развитие, профессиональная социализация, наставническая деятельность военнослужащих.

Annotation. Mentoring activities can be defined as an educational process that contributes to the successful self-realization of a trainee (mentee) in a specific area of life. The relevance of the study is due to the strategic goal of state policy to improve the quality of military education and improve the professionalization of military specialists. The purpose of the study is to find out the features of mentoring activities in military schools. The methodological basis of the study was the acmeological approach, which focuses on the successful personal and professional development of subjects of educational activities. The main results of the study are to clarify the characteristics of mentoring activities in military schools. In military schools, mentoring activities are based on general pedagogical foundations (concept, essence, objective properties, organizational stages, forms, criteria). However, in the context of the military pedagogical process, mentoring activities in military schools have their own characteristics, which are manifested in the goals and objectives, subjects and methods. Mentoring activities in military schools are an integral part of working with personnel. Along with well-known functions, mentoring activities in military schools also perform special functions: military-pedagogical, value-semantic. The introduction of mentoring activities into the process of military education promotes the professional adaptation of future officers to military service activities and the development of professionalism of mentor officers.

Key words: military education, acmeological approach, personal and professional development, professional socialization, mentoring activities of military personnel.

Введение. Актуальность исследования обусловлена стратегической целью государственной политики повысить качество военного образования и совершенствовать профессионализацию военных специалистов [1].

Повышение качества военного образования сопряжено с развитием наставнической деятельности, как устойчивой практики совместной деятельности людей, способствующей оптимизации профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов и постоянному профессионально-личностному развитию специалистов опытных в конкретной сфере труда. Внедрение наставнической деятельности в процесс военного образования содействует профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и развитию профессионализма офицеров-наставников [2].

Совершенствование профессионализации военных специалистов сопряжено с акмеологическим сопровождением, как специально организованным акмеориентированным процессом поддержки субъектов военной службы в эффективном использовании собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития. Акмеологическое сопровождение способствует раскрытию внутреннего потенциала военнослужащих и формированию высокого профессионализма. Развитие готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности на основе акмеологического сопровождения способствует оптимизации процесса профессионализации офицерских кадров.

Цель исследования – выявить особенности наставнической деятельности в военных училищах. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Наставническую деятельность можно определить как образовательный процесс, способствующий успешной самореализации стажера (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности (личной, профессиональной). Сущность наставнической деятельности выражает процесс организации и регулирования конкретного направления социализации человека, посредством обмена ценностями, образцами поведения, знаниями, умениями, навыками в соответствии с целями профессионализации общества и труда. Объективные свойства наставнической деятельности составляют: 1) педагогизация, обуславливающая системную целостность формального, неформального, информального образования для раскрытия личностного и профессионального потенциала наставляемых (стажеров) и критериальную обоснованность предполагаемого персонализированного результата; 2) социокультурность, предусматривающая закрепление у наставляемого ценностей, образцов поведения, знаний, необходимых обществу для

воспроизводства, организации – для устойчивого развития, личности – для самореализации. Содержание наставнической деятельности составляет системная целостность структурообразующих компонентов, их взаимосвязей [3]. В содержании наставнической деятельности можно выделить: цель и задачи; организационные этапы; функции, права и обязанности субъектов; формы, методы, средства; критерии. Общая характеристика сущности и содержания наставнической деятельности позволяет выяснить ее особенности в военных училищах (см. табл. 1).

Таблица 1

Общая характеристика наставнической деятельности (НД) и ее особенности в военных училищах

Компоненты характеристики	Общая характеристика НД	особенности в военных училищах
Понятие НД	образовательный процесс, способствующий успешной самореализации стажера (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности (личной, профессиональной)	
Сущность НД	процесс организации и регулирования конкретного направления социализации человека, посредством обмена ценностями, образцами поведения, знаниями, умениями, навыками в соответствии с целями профессионализации общества и труда	
Объективные свойства	педагогизация, социокультурность	
Цель и задачи НД	Цель: оптимизация профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов в конкретной организации и постоянное профессионально-личностное развитие опытных специалистов. Задачи: 1) передача опытным специалистом знаний, умений, навыков, компетенций, ценностей, моделей поведения молодым и новым специалистам для освоения профессии и овладения должностными обязанностями; 2) выявление лично-профессиональных ресурсов специалистов, помощь в их реализации и профессиональной самоидентификации; 3) сохранение корпоративной культуры и ценностей организации.	Цель: оптимизация профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и постоянное профессионально-личностное развитие офицеров-наставников. Задачи: 1) формирование представлений о Вооруженных силах как социальном институте, передача офицером знаний, умений, навыков, ценностей, моделей поведения курсантам для освоения военно-профессиональных компетенций и построения индивидуальной стратегии профессиональной воинской службы; 2) выявление лично-профессиональных ресурсов курсантов для успешной военно-служебной деятельности, помощь в их реализации, развитие профессиональной идентичности будущих офицеров; 3) интериоризации традиционных духовно-нравственных ценностей и норм жизнедеятельности российских военнослужащих.
Организационные этапы НД	отбор и обучение наставников, составление и внедрение специальной программы, оценка результатов деятельности каждого субъекта	
Субъекты НД	наставники; трудовой коллектив; представители общественных организаций в этой сфере труда; администрация и специалисты, организующие наставническую деятельность; наставляемые (стажеры).	офицеры-наставники; воинский коллектив; ветераны военной службы; командиры воинских частей, организующие наставническую деятельность; наставляемые (курсанты).
Формы НД	по типу взаимоотношений субъектов, направлению деятельности, временным характеристикам, количеству задействованных субъектов, типу организации	
Методы НД	наглядные, словесные, деятельностные, цифровые, печатные, интегративные	
Критерии НД	профессиональный, ценностный	

Из таблицы 1 видно, что в военных училищах наставническая деятельность опирается на общепедагогические основы (понятие, сущность, объективные свойства, организационные этапы, формы, критерии). Однако в контексте военно-педагогического процесса наставническая деятельность в военных училищах имеет свои особенности, которые проявляются в цели и задачах, субъектах и методах.

Военно-педагогический процесс обеспечивает эффективное проведение государственной политики в области обороны и безопасности страны; подготовку военных профессионалов; поддержку воинской дисциплины среди военнослужащих и устойчивой направленности воинских коллективов на сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В контексте военно-педагогического процесса цель наставнической деятельности в военных училищах состоит в оптимизации профессиональной адаптации будущих офицеров к военно-служебной деятельности и постоянном профессионально-личностном развитии офицеров-наставников. Задачи наставнической деятельности включают: 1) формирование у курсантов представлений о Вооруженных силах как социальном институте, передачу офицером знаний, умений, навыков, ценностей, моделей поведения курсантам для освоения военно-профессиональных компетенций и построения индивидуальной стратегии профессиональной воинской службы; 2) выявление лично-профессиональных ресурсов курсантов для успешной военно-служебной деятельности, помощь в их реализации, развитие профессиональной идентичности будущих офицеров; 3) интериоризацию традиционных духовно-нравственных ценностей и норм жизнедеятельности российских военнослужащих. Из изложенного видно, что цель и задачи наставнической деятельности в военных училищах ориентированы на системную целостность формального, неформального, информального образования.

Субъекты наставнической деятельности – это не только офицеры-наставники, командиры воинских частей, организующие наставническую деятельность, наставляемые (курсанты), но и воинский коллектив и ветераны военной службы.

Воинский коллектив – высокоорганизованная группа дисциплинированных военнослужащих, способных автономно выполнять служебно-боевые и другие задачи. Это априори обуславливает коллективные методы взаимодействия, взаимную зависимость и ответственность, согласованность действий с сослуживцами. Позиционирование воинского коллектива как субъекта наставнической деятельности обуславливает развитие войскового товарищества, как морально-правовой нормы взаимоотношений, влияющей на боеспособность, формирование личностных смыслов и ценностей, развитие коллективных методов наставнической деятельности.

Ветераны воинской службы принимают активное участие в наставнической деятельности. В Уставе общероссийской общественной организации ветеранов Вооруженных Сил Российской Федерации в совокупность направлений деятельности включено использование потенциала офицеров и генералов в запасе и отставке для передачи опыта молодым офицерам. Ветераны принимают участие в разработке инструкторско-методических занятий по организации наставничества и передаче боевого опыта молодому поколению военнослужащих, принимают личное участие в подведении итогов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, все субъекты наставнической деятельности обладают личным опытом воинской службы, статусно-ролевым набором, способствующим передаче и усвоению знаний, умений, навыков, ценностей, моделей поведения для освоения военно-профессиональных компетенций и построения индивидуальной стратегии профессиональной воинской службы; интериоризации традиционных духовно-нравственных ценностей и норм жизнедеятельности российских военнослужащих, а также выявлению и реализации лично-профессиональных ресурсов курсантов для успешной военно-служебной деятельности.

Особенности цели и задач, специфика субъектов вносят коррективы в методы наставнической деятельности в военных училищах. В частности, в совокупности методов в отдельную группу можно выделить коллективные методы:

- соревнования по выполнению задач боевой готовности и боевой подготовки; образцовому несению боевого дежурства (боевой службы), караульной и внутренней служб; освоению и эксплуатации, образцовому содержанию вооружения и военной техники; содержанию в образцовом состоянии военных городков, казарм, учебных и других объектов;
- тренировки по различным видам воинской деятельности и военно-прикладным видам спорта;
- формирование общественного мнения посредством организации работы офицерского собрания, информационно-пропагандистской деятельности.

Коллективные методы наставнической деятельности в военных училищах направлены на оптимизацию профессионально-должностной адаптации курсантов и молодых офицеров, укрепление войскового товарищества, поддержание уставных правил взаимоотношений между военнослужащими.

Выводы. Наставническая деятельность в военных училищах – неотъемлемая составляющая работы с личным составом. Наряду с общеизвестными функциями (организационно-управленческой, социально-педагогической, учебно-методической, информационно-консультационной) наставническая деятельность в военных училищах выполняет и специальные функции:

- военно-педагогическую, ориентированную на обеспечение преемственности военно-профессиональных компетенций и совершенствование профессиональных качеств личного состава, необходимых для выполнения задач в соответствии с замещающими воинскими должностями, а также развитие готовности курсантов к наставнической деятельности;
- ценностно-смысловую, направленную на формирование личностных смыслов и ценностей, ориентирующих на выполнение офицерского долга по надежной вооруженной защите Отечества, поддержание высокого уровня морально-психологического состояния личного состава для выполнения учебно-боевых задач, а также осознание личной ответственности должностных лиц за воспитание подчиненных.

Литература:

1. Иванов, Е.Ю. Модель педагогического сопровождения социализации воспитанников суворовских военных училищ МВД России на начальном этапе обучения / Е.Ю. Иванов // Человеческий капитал. – 2023. – № 1(169). – С. 144-151
2. Илакавичус, М.Р. Педагогическое сопровождение социализации воспитанников суворовских военных училищ МВД России на начальном этапе обучения на основе гуманитарно-антропологического подхода / М.Р. Илакавичус, Е.Ю. Иванов // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2022. – № 1(95). – С. 156-162
3. Масалимова, А.Р. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе / А.Р. Масалимова, А.Р. Баянов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 162-176

Педагогика

УДК 355.233.231.1

адъюнкт Мангасарова Людмила Анатольевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено теоретическому обоснованию построения ситуационно-средовой модели процесса патриотического воспитания личности. В работе актуализируется необходимость уточнения понятия «личность патриота» и дифференциации ситуаций патриотического воспитания личности. Выделены несколько типов ситуационного взаимодействия «личность-среда». Описаны особенности развивающих ситуаций личности патриота. Определены свойства личностно-развивающей среды патриотического воспитания. Рассматриваются особенности и задачи педагогического проектирования патриотически ориентированной среды как совокупности стимулов, возможностей, содержательных источников развития патриотического опыта личности и условий ее психологической безопасности. В работе выявляются различные уровни сформированности личностной патриотической позиции. В статье определяются компоненты патриотического опыта личности. Рассмотрена роль и степень сформированности мотивационного, познавательного, рефлексивного, креативного компонентов на различных этапах личностного развития. Определены средовые факторы на четырех этапах развития личности патриота.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, личностно-развивающая среда, ситуация развития личности, личностная патриотическая позиция, стимулы, возможности, содержательные источники, условия психологической безопасности.

Annotation. This study is devoted to the theoretical substantiation of the construction of a situational and environmental model of the process of patriotic education of the individual. The paper actualizes the need to clarify the concept of "patriot personality" and

differentiate situations of patriotic education of the individual. Several types of situational interaction "personality-environment" are identified. The features of developing situations of a patriot's personality are described. The properties of the personality-developing environment of patriotic education are determined. The article considers the features and tasks of pedagogical design of a patriotically oriented environment as a set of incentives, opportunities, meaningful sources of development of a person's patriotic experience and conditions of her psychological security. The work reveals various levels of formation of a personal patriotic position. The article defines the components of the patriotic experience of the individual. The role and degree of formation of motivational, cognitive, reflexive, creative components at various stages of personal development are considered. Environmental factors at four stages of the patriot's personality development are determined.

Key words: patriotic education, personal development environment, personal development situation, personal patriotic position, incentives, opportunities, meaningful sources, psychological security conditions.

Введение. Построение ситуационно-средовой модели патриотического воспитания предполагает определение структуры и динамики личностно-развивающей среды патриотического воспитания и включает в себя выявление закономерностей, принципов и существенных характеристик процесса патриотического воспитания.

В настоящее время в научном сообществе России активно обсуждаются проблемы повышения эффективности патриотического воспитания. 20 февраля 2020 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) опубликовал данные опроса по изучению патриотических чувств российских граждан, согласно которому установлено, что: патриотами себя считают 92% респондентов; на предложение назвать событие последних 10-15 лет, которое вызвало чувство гордости за страну, 34% затруднились ответить. Значимые достижения и успехи РФ за тот же срок не вспомнили 48% респондентов.

Как видно из приведенных результатов, патриотическое воспитание не достигает ожидаемых результатов, что мы связываем с недостаточным вниманием к личности воспитанника, его ценностям и смыслам. Этот недостаток способен восполнить личностно-ориентированный подход в образовании (Сериков В.В., Белова С.В., Сафронова Е.М., Зайцев В.В., Данильчук Е.В. и др.), рассматривающий в качестве главного инструмента развития личности, в том числе развития ее ценностно-смысловой сферы, педагогическую ситуацию, в которой влияние на личность осуществляется не посредством направленного педагогического воздействия, а за счет педагогически организованного взаимодействия личностных и средовых факторов обучения и воспитания. В этой связи возникает необходимость обращения к ситуационно-средовому подходу в педагогике (Ходякова Н.В., Купавцев Т.С., Литвин Д.В., Гордеева Е.Н.).

Изложение основного материала статьи. Для построения ситуационно-средовой модели процесса патриотического воспитания личности необходимо вначале раскрыть сущность образовательной среды патриотического воспитания и характеристики ситуации взаимодействия личности с этой средой.

На основании работ Столяренко А.М. [10, С. 77], Калинин И.А. [4, С.282], Денисовой Л.В., Денисенко С.В., Морозова А.А. [2, С. 35] определена необходимость формирования в патриотически ориентированной среде ценностей и смыслов, освоению которых по мнению Сердюк Н.В способствует среда общения, построенная на основе герменевтического диалога [11, С. 39]. По нашему мнению, все свойства образовательной среды наиболее полно отражаются в концепции образовательной среды Ходяковой Н.В., в которой эта среда предстает как «среда личностного развития, проектируемая педагогическими субъектами и представляющая собой совокупность пространственно-временных и предметно-коммуникативных стимулов и возможностей жизнедеятельности человека» [15, С. 58]. Подчеркнем, что к свойствам образовательной среды патриотического воспитания можно отнести ее управляемость со стороны педагогического субъекта, включение в нее образов лучших россиян, образцов их поведения, социокультурных ценностей, а также представленность условий герменевтического общения.

На основании исследований Мануйлова Ю.С. [7, С. 38], Слободчикова В.И. [14, С. 175], Краевского В.В. [6, С. 126], Серикова В.В. [12, С. 153], Леонтьева А.Н. [3, С. 213]) проектирование образовательной среды – это выбор и педагогическое управление ее параметрами, в результате чего целенаправленно создаются условия для личностного развития воспитанника. Проектирование личностно-развивающей ситуации – это результат диалогического сотрудничества педагога и воспитанника, в котором отражается взаимодействие средовых и личностных факторов воспитания.

Панов В.И. выделяет три аспекта в оценке образовательной среды: объектный, субъектный и ситуационный [9, С. 210]. С позиции ситуационно-средового подхода под средой понимается «совокупность пространственно-временных и предметно-коммуникативных стимулов и возможностей жизнедеятельности человека» [15, С. 110], воспитательный процесс проектируется как последовательность личностно-развивающих ситуаций взаимодействия воспитанника и среды [17, С. 143], а педагогическая деятельность по патриотическому воспитанию – как создание педагогом образовательной среды, представляющей воспитанникам стимулы и содержательные процессуальные возможности для развития их патриотической позиции [8, С. 60]. Стимулами в исследованиях [18] являются внешние и внутренние побуждающие личность к действию причины, заинтересованность человека в чем-либо. Средовые стимулы - внешние причины активности человека, возможности - средства, условия, обстоятельства, необходимые для достижения внутренне детерминированной цели [16, С. 320]. Мы можем определить структуру личностно-развивающей среды патриотического воспитания сотрудников ОВД в виде следующих элементов: стимулов, процессуальных возможностей, содержательных источников и условий безопасности, а также выделить противостоящие им личностные элементы - потребности (оппозиция требованиям среды), личностный опыт (оппозиция средовой информации), практические действия (оппозиция стимулам среды) и способности (оппозиция средовым возможностям [16, С. 237].

При определении теоретических основ ситуационно-средового проектирования патриотического воспитания личности необходимо не только построить структурную модель среды, но и выделить структурную единицу такого проектирования, в качестве которой, как уже отмечалось, мы рассматриваем ситуацию патриота – совокупность взаимодействующих средовых (стимулы, возможности, содержательные источники) и личностных (потребности, способности, ожидания и др.) факторов развития.

Применение ситуационно-средового подхода [16, С. 143] в проектировании образовательной среды патриотического воспитания позволяет нам выделить следующие типы развивающих ситуаций (на основе этапов взаимодействия со средой, через которые должен пройти воспитанник): погружения в среду патриотического воспитания; самостоятельной деятельности в среде; оформления и предъявления личностной патриотической позиции; реализации личностной патриотической позиции.

Отдельный тип ситуации взаимодействия личности с патриотически ориентированной средой – ситуация дезадаптации, которая характеризует состояние отчуждения личности воспитанника в среде, неадекватного восприятия или полного неприятия актуальных средовых стимулов и возможностей. В этой ситуации воспитаннику требуется активная педагогическая помощь для постепенного перехода в ситуацию погружения.

При построении модели процесса патриотического воспитания необходимо сформировать представления о его системообразующем элементе – педагогической цели. На основе личностных характеристик выделенных нами ситуаций, анализа интерпретации личности патриота Серикова В.В. [13, С. 114] и работ других исследователей [1, С. 17; 5, С. 135] ядерной подструктурой личности патриота выступает ее личностная патриотическая позиция, включающая в себя следующие компоненты: мотивационный (стремление личности быть патриотом, мотивационное обоснование ее патриотически ориентированной жизнедеятельности); познавательный (сформированность патриотических знаний); рефлексивный (сформированность патриотических смыслов и ценностей); креативный (реализация патриотических мотивов, знаний, смыслов и ценностей в творческом мышлении, деятельности и коммуникации). Рассмотрим подробнее каждый из названных компонентов, определим их роль и степень сформированности на различных этапах личностного развития.

Развитие познавательного компонента личностной патриотической позиции – основная задача в ситуации погружения в среду патриотического воспитания. Развитие познавательного компонента осуществляется с помощью формирования представлений о сущности героизма, морально-психологических качествах героев: патриотизме, долге и совести, ответственности, гуманности, законности; более целостных представлений о нравственных ценностях: честности, справедливости, верности долгу, соблюдении закона; формирования знаний о российской науке, отечественной истории, литературе, искусстве, культурных традициях, символах русской государственности, родном языке, принятых в обществе моральных и нравственных нормах.

В соответствующей образовательной ситуации следует предусмотреть следующие средовые стимулы: убеждение в значимости знаний патриотической направленности; новизна и доступность этих знаний; рекомендации и советы наставников – героев России, педагогов, ветеранов, деятелей науки и культуры, общественных и государственных деятелей, авторитетных личностей; доверие и интерес к личности воспитанников, обеспечение их позитивного эмоционального настроения в ходе приобретения патриотических знаний через поощрение, похвалу, просьбу; предъявление норм и требований по выполнению заданий и обязательств, соблюдению этических норм, традиций, ритуалов; педагогическая оценка.

К возможностям патриотически ориентированной среды необходимо отнести: пространственно-временные (эргономичное помещение для размещения, оснащенное средствами наглядности патриотического содержания, достаточный временной ресурс обеспечения познавательной деятельности); предметно-деятельностные (обеспечение познавательной деятельности высокотехнологичными инструментами – мультимедийными и др. средствами); информационно-коммуникативные (социокультурная информация печатных изданий, мультимедиа-продукции, сайт с информацией; государственная символика, российские законы; встречи с Героями России, экспертами, представителями государственных и общественных организаций).

В среду патриотического воспитания необходимо включать следующие содержательные источники: систематизированную информацию из тематических изданий, средств массовой информации, сети Интернет, электронной информационно-образовательной среды, электронно-библиотечной системы, патриотические знаки и символы, нормативные правовые акты и др.).

Для сохранения целостности личности во взаимодействии с образовательной средой необходимо предусмотреть следующие условия психологической безопасности: устранение возможных когнитивно-психологических барьеров; проявление педагогического оптимизма, расположения и интереса, эмоциональная поддержка в случае затруднений; избегание навешивания ярлыков; предъявление адекватных и единых педагогических требований.

Закрепление познавательного и развитие мотивационного компонента личностной патриотической позиции – основная задача в ситуации самостоятельной деятельности в среде патриотического воспитания. Закрепление познавательного компонента осуществляется через углубление и расширение полученных и освоенных в ходе предыдущих занятий знаний, через освоение различных видов и инструментария деятельности. Развитие мотивационного компонента патриотизма формируется в ходе соревнований и игр, конкурсов и викторин, актуализирующих потребность в непрерывном самосовершенствовании, достижении в деятельности высоких результатов. От педагогической деятельности требуется обеспечение вариативности патриотически направленной деятельности и свободного доступа к альтернативной информации; объективная оценка успешности деятельности.

Проектирование образовательной деятельности осуществляется через применение следующих стимулов: свобода выбора условий деятельности и ее компонентов; добровольное участие в соревнованиях (имитационно-ролевая игра, конкурс-испытание, викторина); объективная оценка индивидуальной успешности.

К процессуальным возможностям относятся: пространственно-временные (самостоятельный выбор пространственно-временного режима деятельности); предметно-деятельностные (вариативность видов и целей деятельности, способов и средств достижения целей, насыщенность предметами и средствами деятельности.); информационно-коммуникативные (практико-жизненный контекст и вариативность информации, избирательность партнеров по взаимодействию).

Содержательные источники – вариативные, свободно избираемые личностью. Условия безопасности: педагогический контроль соблюдения норм и стандартов деятельности, правил игр и конкурсов, оказание педагогической поддержки в случае индивидуального неуспеха.

Развитие рефлексивного компонента личностной патриотической позиции – основная задача в ситуации оформления и предъявления личностной патриотической позиции. Этот компонент предусматривает эмпатию и герменевтическое понимание другого; логику и аргументацию собственных рассуждений; способность вести внутренний и внешний диалог; способность отстаивать свою точку зрения; опыт принятия нравственной ответственности за свои действия. Педагогическая деятельность направлена на обеспечение условий для рефлексивной активности и ценностно-смысловых ориентаций, эмоционально-чувственного переживания явлений героического, возвышенного, патриотического, а также организацию общения с выдающимися личностями – героями, профессионалами и ветеранами, формирование адекватной самооценки.

К средовым стимулам относятся: нравственно-патриотические проблемы, коллизии, противоречия, требующие разрешения; постановка вопросов «на смысл», условия нравственно-патриотического выбора; принятие и понимание сотрудника референтной группы; влияние авторитетных и выдающихся личностей; социальная оценка.

К возможностям среды относятся: пространственно-временные (обеспечение подходящего пространственно-временного формата для общения и размышлений наедине); предметно-деятельностные (вариативные средства для выражения и самопрезентации своей позиции); информационно-коммуникативные (свободное общение с добровольно избираемыми партнерами, соблюдение правил дискуссионно-диалогической коммуникации, учет в межличностном взаимодействии национальных отношений и возрастных особенностей, уровня образования и специфики осуществляемой деятельности, принадлежности к различным социальным группам, нравственная привлекательность создаваемых образов).

Содержательные источники представлены социокультурными образами-идеалами, социальными ценностями чести и достоинства, образцами нравственно-патриотической жизни и деятельности, примерами героических поступков, подвигов из профессионально-служебной и жизненной практики, художественными произведениями, мифами, образами конкретных

выдающихся исторических личностей, литературных и киногероев, родителей, педагогов, руководителей и др., а также достоверными статистическими данными, мнениями экспертов. К средовым условиям безопасности относятся: снятие педагогом психологических барьеров в общении; обеспечение добровольности коммуникации; ангажирование доверия; предупреждение потенциальных конфликтов.

Развитие креативного компонента личностной патриотической позиции – основная задача в ситуации реализации личностной патриотической позиции. Креативный компонент включает в себя: реализацию патриотических мотивов, знаний, смыслов и ценностей в творческом мышлении, деятельности и коммуникации; утверждение личностной патриотической позиции в повседневной жизни; способность владеть собой и контролировать свои эмоции. Педагогическая деятельность предусматривает исключение внешнего стимулирования деятельности (задействуются лишь внутренние стимулы – мотивы личности), создание максимальных возможностей для проявления личностно-патриотической позиции и реализации творческих потребностей и способностей; обеспечение психологической безопасности посредством поддержки в кризисной ситуации.

Средовые возможности представлены условиями: пространственно-временными (запрошенными воспитанником); предметно-деятельностными (условиями для свободного творчества, реализации патриотических инициатив и проектов воспитанников, необходимого им сотрудничества); информационно-коммуникативными (информационная поддержка патриотических инициатив и проектов, обеспечение востребованных контактов).

Содержательным источником выступает не столько среда, сколько личностно-патриотическая позиция, идеи, замыслы, иницируемые личностью предложения и проекты патриотической направленности. Условия безопасности обеспечиваются преодолением психолого-педагогических рисков дезадаптации в случае неудачи.

Выводы. Педагогическое проектирование процесса патриотического воспитания личности должно осуществляться с учетом ситуационного механизма развивающего взаимодействия личности с патриотически ориентированной средой, приводящего к изменению личностной патриотической позиции. Ситуационно-средовой подход позволяет выделить несколько типов ситуационного взаимодействия «личность-среда»: ситуация дезадаптации; ситуация погружения в среду патриотического воспитания, ситуация самостоятельной деятельности в среде патриотического воспитания, ситуация оформления и предъявления личностной патриотической позиции, ситуация реализации личностной патриотической позиции.

Ситуационно-средовое проектирование патриотически ориентированной образовательной среды состоит в: 1) целевой ориентации педагога на поэтапное развитие познавательного, мотивационного, рефлексивного и креативного компонентов патриотического опыта личности; 2) оценке и рефлексии уровневых ситуаций развития патриотической личностной позиции; 3) создании средовых стимулов, возможностей, содержательных источников и условий психологической безопасности, адекватных ситуации развития патриотической позиции личности более высокого уровня.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Нравственное воспитание / Л.С. Выготский // Пед. психология. – М, 1991. – С. 17.
2. Денисова, Л.В. Нравственно-этические основы службы в органах внутренних дел. Служебный этикет: учебное пособие / Л.В. Денисова, С.В. Денисенко, А.А. Морозов – Омск, 2018. – 83 с.
3. Запорожец, А.В. А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожец. – М.: Московский Университет, 2019. – 288 с.
4. Калининченко, И.А. Образовательная среда как фактор и ресурс формирования профессионализма курсантов образовательных организаций МВД России / И.А. Калининченко // Вестник экономической безопасности. – 2017. – №4. – С. 282-288
5. Карабанова, О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дис. ... д-ра психол. наук / О.А. Карабанова. – М., 2002. – 279 с.
6. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 168 с.
7. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 37-41
8. Мангасарова, Л.А. Личность сотрудника органов внутренних дел – патриота и ее научно-педагогическая интерпретация / Л.А. Мангасарова // Полицейская деятельность. – 2022. – № 6. – С. 55-66
9. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб, 2007. – 352 с.
10. Пузанов, Ю.П. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: учебное пособие / под ред. А.М. Столяренко. – М, 2014. – 245 с.
11. Сердюк, Н.В. Технология и методика профессионально ориентированного обучения: учебное пособие / под ред. Н.В. Сердюк. – М, 2019. – 62 с.
12. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 254 с.
13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
14. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Тезисы Второй Российской конференции по экологической психологии. – М – 2000. – С. 172-176
15. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 2012. – 170 с.
16. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 465 с.
17. Ходякова, Н.В. Научные основы организации воспитательной работы в органах внутренних дел / Н.В. Ходякова // Вестник Волгоградской Академии МВД России. – 2016. – № 2 (37). – С. 141-145.
18. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М, 1997. – 1434 с.

УДК 371.3

старший преподаватель Марданова Гульфия Ринатовна

Набережночелнинский филиал учреждения высшего образования

Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);

кандидат юридических наук Хайруллина Резеда Газинуровна

Набережночелнинский институт Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань);

кандидат юридических наук, доцент Шакирова Индира Абдулхаковна

Набережночелнинский институт Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТАМОЖЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Проблема совершенствования законодательства, акцентирование особого внимания к формированию морально-правовых компетенций в условиях строительства правового государства имеют особую значимость. Переход экономики к рыночным отношениям, социально-политический кризис в стране и многообразие общественных мнений составляют актуальность данного исследования. Учебная деятельность вузов должна быть направлена в русло формирования морально-правовых компетенций студентов. Это делается с целью правового воспитания подрастающего поколения в лице обучающихся-студентов. В работе также рассматриваются современные методы и возможности проведения учебных занятий с использованием дистанционных форм обучения. В современный период развития общества происходят существенные изменения в системе образования. Эти изменения предполагают необходимость применения одного из эффективных способов использования возможностей для повышения качества образования, предоставляемых дистанционными формами обучения. Методика обучения и преподавания в современный период времени проходит сложный путь развития и трансформации. Это объясняется интересом к теме цифровой компетенции и социальной интеграции у обучающихся. В связи с этим необходимо совершенствование и внедрение в практику формирования морально-правовых компетенций студентов в контексте дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; информационные технологии; цифровой образовательный ресурс; высшее образование; моральные компетенции; правовые компетенции.

Annotation. The problem of improving legislation, emphasizing special attention to the formation of moral and legal competencies in the conditions of building a rule of law state are of particular importance. The transition of the economy to market relations, the socio-political crisis in the country and the diversity of public opinions make up the relevance of this study. The educational activities of universities should be directed towards the formation of moral and legal competencies of students. This is done for the purpose of legal education of the younger generation in the person of students. The paper also discusses modern methods and possibilities of conducting training sessions using distance learning. In the modern period of society's development, significant changes are taking place in the education system. These changes suggest the need to use one of the effective ways to use the opportunities to improve the quality of education provided by distance learning. The methodology of teaching and learning in the modern period of time goes through a difficult path of development and transformation. This is due to the interest in the topic of digital competence and social integration among students. In this regard, it is necessary to improve and put into practice the formation of moral and legal competencies of students in the context of distance learning.

Key words: distance learning; information technology; digital educational resource; higher education; moral competencies; legal competencies.

Введение. Специфика профессиональной деятельности должностных лиц таможенных органов требует формирования высокого уровня подготовки морально-правового характера. Подготовка будущих таможенников основана на формировании профессиональных навыков, становления гражданской позиции по отношению к внешним условиям, принятия оптимальных решений при осуществлении профессиональных функций. Определение нравственной позиции, формирование правосознания, опыта деятельности являются важнейшими задачами профессиональной подготовки будущих таможенников. В связи с чем, необходимо говорить о применении компетентного подхода в качестве методологической основы обучения студентов в контексте формирования их морально-правовых компетенций [2].

В современном мире образование в дистанционном формате становится ведущей сферой социальной политики, обеспечивающей благоприятные условия для профессионального развития специалиста, процесса формирования и удовлетворения познавательных потребностей, духовных потребностей личности [3]. Формат дистанционного обучения позволяет без ограничений удовлетворять образовательные потребности студента независимо от его географического и временного местонахождения. Для достижения целей цифровизации образования используются современные технологии передачи данных через Интернет, а также путем представления электронных копий учебных планов.

Интенсивное развитие Интернета, повышение доступности персональных устройств (персональных компьютеров, ноутбуков, смартфонов) поставили перед научным сообществом ряд вопросов, успешное решение которых усилит эффекты образования на уровне профессиональной подготовки и повышения квалификации [6]. Это обстоятельство порождает дискуссию о необходимости формирования компетентности будущих специалистов таможенного дела в контексте дистанционного обучения, принимать правильные решения морального и правового характера в ситуациях профессиональной деятельности [5].

Принимая во внимание теоретическую, научную и практическую значимость исследования, отметим, что проблема формирования морально-правовых компетенций будущих сотрудников таможенных органов изучена недостаточно. Необходимо дополнительно изучить формирование вышеперечисленных компетенций и оценить эффективность их освоения будущими таможенниками в контексте дистанционного обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Электронное обучение в удаленном формате с последующим подключением к платформе дистанционного образования КФУ позволило привлечь студентов специальности 38.05.02 «Таможенное дело» работать в профессиональных сообществах, участвовать в научных конференциях, семинарах, вебинарах. Нравственные и правовые знания наиболее эффективно усваивались студентами с использованием интерактивных методов обучения (ситуационные задачи, деловые игры), профессионально ориентированные программные средства (цифровые образовательные ресурсы по дисциплинам специализации).

Кроме того, студентам были предложены учебные курсы «Основы таможенного дела», «Административно-правовые основы деятельности таможенных органов», «Теория государственного управления», «Основы квалификации и

расследования преступлений в сфере таможенного дела», которые позволили им повысить свои профессиональные навыки в работе с таможенными документами. Эти курсы, разработанные преподавателями, были размещены на специально созданной образовательной платформе дистанционного образования КФУ и реализованы в онлайн-формате. Программа каждого курса доступна, находится в открытом доступе. Используемые в качестве внеклассного средства обучения курсы стали необходимым дополнением к базовым занятиям по развитию у учащихся навыков при выполнении домашних заданий, самостоятельной работе.

Каждый курс состоит из лекционного материала по каждой теме, заданий для самостоятельной работы студентов, презентаций по каждой теме, глоссария по основным терминам курса. В конце каждого занятия студентам предлагаются практические задания по теме занятия (ситуационная задача, тест). Каждый студент имеет возможность просмотреть учебное занятие и одновременно повторить действия преподавателя, предлагающего учебный материал по поиску юридического документа, составлению процессуальных документов.

Результатом прохождения учебных курсов является овладение слушателями навыками оформления документации, ориентирования исключительно в действующем законодательстве в сфере внешнеэкономической деятельности. В то же время, каждое учебное занятие (лекция или практический урок) разрабатывается с учетом формирования правосознания и профессиональной морали (этики).

Интерактивные возможности образовательной платформы дистанционного образования КФУ позволяют получить обратную связь, обеспечивают педагогическую поддержку для получения новых знаний. Подключение к платформе позволяет преподавателю видеть время присутствия студента на платформе, этапы и уровни освоения им учебных программ, трудности, возникающие при прохождении контрольных точек. Данная методика позволяет систематически контролировать знания студентов, корректировать содержание учебных занятий, оказывать своевременную педагогическую помощь, развивать навыки будущих специалистов таможенного дела. Студенты также имеют возможность скорректировать индивидуальную образовательную траекторию, получить дополнительные знания по специальности, попрактиковаться в общепрофессиональных навыках, приобрести и усовершенствовать опыт партнерства, сотрудничества.

Комплексный анализ эффективности овладения студентами морально-правовыми компетенциями позволяет учесть совокупность факторов информационно-образовательной среды вуза и особенностей прохождения службы в таможенных органах. Учет этих факторов обеспечивает не только оценку эффективности обучения в дистанционном формате, но и предотвращение рисков различного рода: неправомерных действий, служебных и личных конфликтов [4].

При исследовании формирования морально-правовых компетенций у будущих специалистов таможни в контексте дистанционного обучения возникла законная необходимость оценить эффективность приобретения этих компетенций, принимая на их основе соответствующие управленческие решения.

Правовой критерий характеризуется следующими показателями: управление исключительно нормами права при осуществлении профессиональной деятельности в таможне; наличие структурированных моральных и юридических знаний; способность отбирать, анализировать и использовать соответствующую правовую и нормативно-правовую информацию в профессиональной деятельности; количество освоенных дополнительных компетенций.

Моральный критерий характеризуется совокупностью моральных и правовых знаний; готовностью принимать на себя ответственность при выполнении профессиональных обязанностей; самопознанием своих моральных и правовых поступков.

Таким образом, электронное обучение в дистанционном формате с последующим подключением к платформе дистанционного образования КФУ, использование интерактивных методов обучения: ситуационных заданий, деловых игр, профессионально ориентированных программных средств позволяет привлечь студентов специальности 38.05.02 «Таможенное дело» к работе в профессиональных сообществах, к участию в научных конференциях, семинарах, вебинарах. Всё это способствует повышению уровня правосознания и профессиональной морали (этики поведения), морально-правовых компетенций, развитию навыков самооценки возможных действий, влияющих на поведение в сложных ситуациях в профессиональной деятельности. Обеспечение индивидуализации обучения с использованием Интернет-ресурсов, максимально возможной интерактивности позволяет реализовать следующие принципы непрерывного образования: новые базовые знания и навыки для каждого, инновационные методы преподавания и обучения [1].

Выводы. Изучение специфики профессиональной деятельности в сфере таможенного дела, особенностей формата дистанционного обучения в университете позволяет разработать морально-правовые критерии, количественные и качественные показатели для оценки сформированности вышеуказанных компетенций у будущих специалистов таможенного дела. Изучение дисциплин по специальности с использованием дистанционных форматов обучения говорит об эффективности развития морально-правовых компетенций в процессе освоения не только дисциплин «Основы таможенного дела», «Административно-правовые основы деятельности таможенных органов», «Теория государственного управления», «Основы квалификации и расследования преступлений в сфере таможенного дела», но и других.

Алгоритм оценки знаний студентов имеет теоретическую ценность в области оценки критериев качества и позволяет с высокой степенью точности определить готовность будущего сотрудника таможенных органов к выполнению своих обязанностей. Результаты, представленные в исследовании, позволяют сделать вывод об эффективности овладения морально-правовыми компетенциями будущих специалистов таможенного дела в контексте формата дистанционного обучения на основе простейших моделей. Исследование показало, что использование платформы дистанционного образования КФУ позволяет не только «погрузить» студента в образовательный процесс, но и в будущем может способствовать реализации программ повышения квалификации для действующих сотрудников таможенных органов.

В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что приобретение морально-правовой компетентности студентами – будущими специалистами таможенного дела может быть эффективным в контексте дистанционного обучения. Пути решения проблемы формирования морально-правовых компетенций у будущих специалистов таможенного дела видятся в использовании интерактивных форм обучения, более широком использовании возможностей образовательной платформы дистанционного образования КФУ в онлайн обучении преподавателей по разработке информационно-коммуникационных технологий взаимодействия со студентами в дистанционном формате.

Литература:

1. Ахмадулина, И.А. Использование цифровых технологий при преподавании юридических дисциплин / И.А. Ахмадулина, Г.Р. Марданова, Р.Г. Хайруллина // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – С. 22-24
2. Валиев, Г.Х. Прокурорский надзор за соблюдением права на образование как социального права человека / Г.Х. Валиев, В.И. Кузнецко, Р.Г. Хайруллина // Перспективы науки. – 2022. – № 5(152). – С. 159-160
3. Валиев, Г.Х. Особенности деятельности прокуратуры по обеспечению экономической безопасности Российской Федерации / Г.Х. Валиев, Р.Г. Хайруллина // Наука Красноярья. – 2021. – Том. 10. – № 2-3. – С. 7-12
4. Валиев, Г.Х. Особенности использования информационных технологий при преподавании правовых дисциплин

студентам непрофильных направлений / Г.Х. Валиев, Р.Г. Хайруллина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Том 21. – №1-2. – С. 66-71

5. Сабирова, Э.Р. Административно-юрисдикционная деятельность таможенных органов Российской Федерации / Э.Р. Сабирова, Л.Ф. Зиннурова, И.А. Шакирова, О.Ю. Недорезова // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2020. – № 3 (86). – С. 58-63

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.

Педагогика

УДК 1174

доктор философских наук, кандидат

исторических наук **Мартirosян Карен Минасович**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент **Дмитриева Анна Вячеславовна**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

магистрант 2 курса **Радионова Елизавета Петровна**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ ПРИ УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс формирования лидерских качеств молодёжи на современном этапе развития общества. Изучены особенности распространения и потребления культурных ценностей молодёжью. Проанализирован процесс формирования лидерских качеств современного молодого человека в сфере культуры и искусства. Углубленно рассмотрено использование цифровых технологий в процессе самоидентификации и самореализации личности молодёжи. Изучено использование и применение цифровых технологий как фактора стимулирующего заинтересованность в личном само проявлении. Описаны особенности организации деятельности современной молодёжи. Исследованы процессы социализации неокрепшей личности подростка и молодого человека. Описаны основные отличительные черты современной молодёжи. Проанализированы отличительные качества и специфические особенности в потреблении культурных ценностей современной молодёжью. На основании всех изученных материалов выявлены факторы, которые являются наиболее стимулирующими в процессе личностного самоопределения молодых людей.

Ключевые слова: цифровые технологии, лидерские качества, молодёжь, лидер, использование цифровых технологий.

Annotation. The article examines the process of formation of leadership qualities of youth at the present stage of development of society. The features of the distribution and consumption of cultural values by young people have been studied. The process of formation of leadership qualities of a modern young man in the field of culture and art is analyzed. The use of digital technologies in the process of self-identification and self-realization of the personality of young people is examined in depth. The use and application of digital technologies as a factor stimulating interest in personal self-expression has been studied. The features of organizing the activities of modern youth are described. The processes of socialization of the fragile personality of a teenager and young man have been studied. The main distinctive features of modern youth are described. The distinctive qualities and specific features in the consumption of cultural values by modern youth are analyzed. Based on all the materials studied, the factors that are the most stimulating in the process of personal self-determination of young people have been identified.

Key words: digital technologies, leadership qualities, youth, leader, use of digital technologies.

Введение. Современное общество требует от молодого поколения лидерских качеств, которые помогут им не только выделиться среди остальных, но и достичь успеха. Важно, чтобы молодые люди развивались не только в техническом и профессиональном плане, но и в области лидерства. Формирование лидерских качеств у современной молодёжи является актуальной и важной задачей, которая требует специального внимания.

Лидерство является способностью управлять и вести других людей к достижению общих целей. Лидер – это не просто человек, занимающий высокий пост или имеющий власть, но человек, который вдохновляет и мотивирует окружающих.

Формирование лидерских качеств молодёжи является важной задачей не только для сферы образования, но и для сферы культуры и искусства. Поскольку в молодёжи скрыт огромный потенциал для создания и развития новых идей, проектов и инициатив, она может быть наиболее продуктивной.

Изложение основного материала статьи. Одним из первостепенных шагов в формировании лидерских качеств является развитие самой личности молодого человека. Необходимо помочь молодёжи определить сильные стороны своей личности и мотивации, понять свои ценности, построить планы на будущее и научиться принимать решения.

Также очень важно обучать молодёжь коммуникационным навыкам. Человек, умеющий общаться и вести переговоры, может добиться большего успеха в профессиональной и личной жизни. Обучение навыкам публичных выступлений и ораторскому мастерству также будет полезным. Важным этапом является развитие социальной ответственности и эмоционального интеллекта у молодёжи. Необходимо научить молодёжь слушать и понимать других людей, развивать свою эмпатию и учиться строить положительные отношения с окружающими. Наконец, важно обучать молодых людей стратегическому мышлению и управлению временем. Только тогда они смогут полноценно использовать свой потенциал и стать лидерами, способными эффективно решать проблемы и достигать поставленных целей.

Непрерывно, лидерство позволяет сформировать в молодых людях очень важные социальные качества и развить социальные навыки. Эти навыки можно разделить на следующие:

Развитие коммуникационных навыков. Молодёжи необходимо научиться эффективно общаться и слушать других. Это поможет им установить хорошие отношения с окружающими и быть услышанными обществом.

Знание себя. Лидер должен знать свои сильные и слабые стороны, чтобы использовать их на благо команды. Молодёжи необходимо разработать навыки самоанализа и саморефлексии.

Развитие навыков принятия решений. Лидер должен быть способен принимать взвешенные и обдуманые решения в сложных ситуациях. Молодым людям необходимо научиться анализировать информацию, оценивать возможные последствия и смело принимать решения.

Развитие эмоционального интеллекта. Лидер должен быть эмоционально устойчивым и способным эмоционально поддерживать свою команду. Молодежи необходимо развивать навыки эмоционального управления, самоконтроля и эмпатии.

Развитие навыков мотивации. Лидер должен уметь мотивировать свою команду и вдохновлять ее на достижение целей. Молодежи необходимо развивать навыки мотивации, умение поощрять и похвалить других.

В целом, формирование лидерских качеств молодежи является многогранным процессом, который включает в себя работу над личностью, коммуникационными навыками, социальной ответственностью, эмоциональным интеллектом, стратегическим мышлением и управлением временем.

Цифровые же технологии предоставляют молодым людям множество возможностей для развития и саморазвития. В современном мире, использование цифровых технологий в обучении молодежи стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Такие технологии как компьютеры, смартфоны, планшеты и доступ к Интернету, позволяют студентам получать образование в более интерактивной и эффективной форме.

Одним из главных преимуществ цифровых технологий является доступ к огромному объему информации и учебных материалов. Студентам больше не нужно тратить часы в библиотеке, они могут просто воспользоваться поиском в Интернете, чтобы найти нужную информацию. Это позволяет им более быстро и эффективно усваивать знания.

Также, цифровые технологии позволяют создавать интерактивные учебные материалы, которые сделаны под студентов. Это включает в себя видеоуроки, интерактивные тесты, аудиоуроки и другие форматы обучения, которые помогают усваивать информацию более легко и интересно. Возможность использования игр и симуляций также способствует более активному вовлечению студентов в учебный процесс.

Кроме того, цифровые технологии способствуют развитию навыков, которые будут полезны студентам в будущем. Например, навыки работы с компьютерами и программным обеспечением, поисковые навыки, а также возможность учиться в онлайн-курсах или участвовать в удаленном образовании. Это также расширяет границы образования, так как студенты теперь могут выбирать курсы и предметы из разных стран и университетов.

Тем не менее, следует помнить, что все эти возможности цифровых технологий требуют компетенции в их использовании. Образовательные учреждения должны преподавать студентам основные навыки работы с технологиями, чтобы у них была возможность использовать их с максимальной эффективностью.

С чрезвычайным развитием цифровых средств массовой коммуникации и социальных сетей, молодые люди стали применять цифровые технологии не только с целью обучения, но и с целью самопроявления. Молодежь создает свои собственные платформы, позиционируют себя как лидеров в определенной области, сотрудничают с другими единомышленниками и влияют на общество [1, С. 516].

Современная молодежь все больше сталкивается с использованием цифровых технологий, которые влияют на процесс формирования лидерских качеств [3, С. 35]. Цифровые технологии позволяют молодым людям получать доступ к информации в реальном времени, общаться с другими людьми из разных стран, создавать собственные проекты и продвигать их в сети. Все это способствует развитию таких качеств, как:

1. Коммуникативные навыки. Молодежь, использующая цифровые технологии, активно общается в социальных сетях, форумах, мессенджерах и т.д. Это помогает им развивать коммуникативные навыки, учиться эффективно выражать свои мысли и эффективно излагать свои мысли.

2. Лидерские навыки. Цифровые технологии предоставляют молодежи возможность создавать собственные проекты, управлять командами, анализировать результаты работы, принимать решения и достигать поставленных целей. Все эти навыки необходимы для того, чтобы стать успешным лидером.

3. Креативность и инновации. Цифровые технологии позволяют молодежи проявлять свою креативность и создавать инновационные проекты. Они могут использовать новые технологии, чтобы выходить за рамки стандартных решений и создавать что-то новое.

4. Навыки презентации. Молодежь, использующая цифровые технологии, умеет создавать презентации, аудио- и видеоматериалы, графики и диаграммы, которые помогают им эффективно представлять свои проекты и идеи другим людям.

5. Умение работать в команде. Цифровые технологии позволяют молодежи работать в удаленной форме и совместно создавать проекты. Это учится работать в команде, учитывать мнения других людей, находить компромиссы и достигать общих целей.

Использование цифровых технологий способствует формированию лидерских качеств у молодежи. Однако, необходимо помнить, что использование технологий не заменяет личностные качества и социальные навыки [1, С. 521]. Для того, чтобы стать успешным лидером, необходимо развивать все аспекты своей личности.

Одним из примеров того, как цифровые технологии могут стимулировать развитие лидерства у молодежи, является использование социальных сетей для создания сообществ с общей целью. Молодые люди могут создавать группы на информационных площадках, в разрешенных социальных сетях или других платформах, чтобы объединить людей с общими интересами, целями и убеждениями. Эти сообщества могут быть локальными или международными, и объединять людей разных возрастов, рас, культур и вероисповеданий, что способствует развитию культуры толерантности и уважения к другим.

Молодые лидеры могут создавать и управлять такими сообществами, взаимодействуя с участниками, решая проблемы, создавая контент и организуя мероприятия.

По мнению цитируемого автора в другом примере является использование блогов и влогов для самовыражения и привлечения аудитории. Молодые люди могут создавать свои собственные блоги на платформах, таких как WordPress, Blogger или Medium, чтобы делиться своими мыслями, интересами, опытом и взглядами. Они могут также создавать влоги на RuTube, чтобы представлять свои идеи, обсуждать свои интересы и призывать других к действиям в определенной области.

Молодые лидеры могут создавать ценный и полезный контент, который может вдохновить и привлечь других людей, улучшить их жизнь и стимулировать решение сложных социальных проблем [5, С. 48]. Все эти площадки были доступны и наиболее популярны в России до 2022 года, в совершенноной же ситуации всё большую популярность набирают RuTube и Росграмм, VK.

Также лидерский потенциал может быть применен в цифровом и медиа пространствах во многих областях. В таких как:

1. Управление командой: Лидерский потенциал может быть использован для эффективного управления командой в цифровом и медиа пространствах. Лидеры могут разрабатывать стратегии, координировать работу и мотивировать свою команду к достижению общих целей.

2. Развитие инноваций: В цифровой и медиа сферах инновации играют ключевую роль. Лидеры с высоким лидерским потенциалом могут стимулировать креативное мышление, поощрять эксперименты и создавать вдохновляющую среду, способствующую развитию новых идей.

3. Управление изменениями: В сфере цифровых и медиа пространств постоянно происходят изменения, связанные, например, с технологическими инновациями или изменением поведения потребителей. Лидеры с лидерским потенциалом могут эффективно управлять изменениями, обеспечивая понимание и поддержку со стороны команды, а также принимая необходимые решения.

4. Установление стратегических партнерств: Лидеры могут использовать свой лидерский потенциал для установления стратегических партнерств с другими организациями, агентствами или индивидуальными профессионалами в цифровом и медиа пространствах. Это может помочь усилить ресурсы, расширить возможности и достичь более высоких результатов.

5. Управление репутацией: Цифровое и медиа пространства насыщены информацией, и для организаций и личностей важно управлять своей репутацией. Лидеры с лидерским потенциалом могут разрабатывать стратегии по управлению репутацией, поддерживать положительный имидж и эффективно общаться с заинтересованными сторонами.

Это лишь некоторые примеры применения лидерского потенциала в цифровом и медиа пространствах. В целом, лидерский потенциал может быть успешно применен во многих различных аспектах этих сфер, которые бы также требовали учета специфических требований и характеристик каждой организации или ситуации.

Так же необходимо отметить, что цифровые технологии становятся все более популярными в сфере обучения молодежи. Они предоставляют больше возможностей для индивидуализации и инноваций в обучении, так как позволяют учителям и студентам использовать новые форматы материалов, такие как видеоуроки, онлайн-курсы, учебники и т.д. [6, С. 543].

Некоторые примеры цифровых технологий в обучении молодежи включают:

1. Онлайн-образование и электронные учебники: важные компоненты современного обучения, они доступны в Интернете и облегчают процесс обучения.

2. Интерактивные доски и программируемые игры: эти технологии стимулируют детей и молодых людей и помогают им входить в логическое мышление.

3. Мультимедийные учебники: это новые форматы учебников, которые могут содержать аудио-видео материалы, интерактивные задания и ссылки на интересные материалы в Интернете.

4. Системы дистанционного обучения: такие системы стали незаменимыми способами осваивать знания в текущей ситуации, и они могут улучшить образование и повысить продуктивность.

5. Мобильные приложения: это новые типы приложений, которые могут использоваться для изучения новых языков, географии, математики и других дисциплин.

Именно инновационная массовая культура создает «грунт» трансформации общества. Но массовая инновационная культура, опирающаяся на инновационные повседневные социальные практики, объединяет отнюдь не социальных лузеров, а успешных целеустремленных людей, исповедующих инновационные, креативные ценности, которые обеспечивают в процессе распространения в обществе вытеснение традиционных социальных практик. [8, С. 3]

Цифровые технологии в сфере обучения молодежи имеют много преимуществ. Они могут улучшить доступность образования, помочь преподавателям и студентам подготовиться к будущему в качестве думающих, активных граждан [9, С. 320].

Выводы. Проведя исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Развитие лидерских качеств начинается с образования. Молодежь должна иметь доступ к образовательным ресурсам, которые способствуют развитию коммуникативных, организаторских и руководящих навыков.

2. Самосознание и развитие личности играют ключевую роль. Молодежь должна осознать свои сильные стороны и работать над устранением слабостей.

3. Молодежь должна иметь возможность участвовать в проектах, где они могут выработать лидерский опыт, принимая на себя ответственность и принимая важные решения.

4. Опытные лидеры могут сыграть важную роль в формировании лидерских качеств у молодежи через менторство и советы.

5. Участие в общественных и волонтерских мероприятиях может помочь молодым людям развивать навыки командной работы и руководства.

6. Молодежь должна стремиться к постоянному самосовершенствованию, читать книги о лидерстве, посещать тренинги и семинары.

7. В современном мире важно обучать молодежь адаптироваться к изменениям и развивать навыки креативного решения проблем.

8. Формирование лидеров должно базироваться на ценностях социальной ответственности, этичности и уважения к разнообразию.

Подводя итоги можно сказать что цифровые технологии предоставляют молодежи огромные возможности для реализации потенциала лидерства и развития своих навыков, а также влияния на общество в целом. Для этого важным является свободное владение цифровыми технологиями, желание и умение создавать качественный и интересный контент, а также готовность быть частью сообщества, группы или движения, и участвовать во всех его аспектах.

В свою очередь лидерский потенциал играет важную роль в цифровых и медиа пространствах. Лидеры, обладающие визией, эффективными коммуникационными навыками и способностью адаптироваться к изменениям, могут успешно вести свои организации в этом динамичном окружении. Понимание сущности лидерского потенциала и его применение способствуют развитию и процветанию в цифровом и медиа мире.

Также необходимо отметить, что формирование лидерских качеств у современной молодежи является неотъемлемой частью их развития и успеха в будущем. Молодежи необходимо развивать коммуникационные навыки, знание себя, навыки принятия решений, эмоциональный интеллект и навыки мотивации. Постоянное самосовершенствование и обучение помогут молодым людям стать востребованными лидерами в своих профессиях и в обществе.

Литература:

1. Астафьева, О.Н. Культура в цифровой цивилизации: новый этап осмысления стратегии будущего для устойчивого развития / О.Н. Астафьева, Е.В. Никонорова, О.В. Шлыкова. – Обсерватория культуры. – 2018. – С. 516-531

2. Бобровская, М.А. Новые информационные технологии в современной сценографии / М.А. Бобровская, Д.В. Галкин, В.С. Самеева. – Гуманитарная информатика. – 2019. – С. 94.

3. Громов, Г.Р. Гуманитарные основы информационной технологии / Г.Р. Громов. – Москва, 2018. – 35 с.

4. Зардиашвили, М.Г. Информатизация культуры: тенденции развития PR-деятельности государственных учреждений культуры в цифровой среде / М.Г. Зардиашвили. – Молодой ученый. – 2019. – № 23 (261). – С. 202-205. – URL: <https://moluch.ru/archive/261/60282/> (дата обращения: 14.05.2022)
5. Захарова, М.В. Средства массовой информации как компонент социокультурного развития общества / М.В. Захарова. – Текст: непосредственный // Филология и лингвистика. – 2016. – № 1 (3). – С. 46-49. – URL: <https://moluch.ru/th/6/archive/23/794/> (дата обращения: 03.09.2023)
6. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: / И.Г. Захарова. – Москва: Academia, 2016. – 543 с.
7. Мартиросян, К.М. Социально-культурное производство символического капитала в культурных индустриях / К.М. Мартиросян. – Краснодар / Культурная жизнь Юга России. – 2013 – С. 3.
8. Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 27.05.2023)
9. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочно-модульное построение информационных технологий / В.А. Трайнев. – Москва. 2013. – 320 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Масалимова Альфия Рафисовна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);
аспирант Малкарбаев Тимур Оспанович
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Наставническая деятельность – важная составляющая современного образования. Цель исследования - дать сущностную характеристику наставнической деятельности. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности. Основные результаты исследования состоят в определении понятия, сущности, содержания наставнической деятельности. Наставническую деятельность можно определить как образовательный процесс, способствующий успешной самореализации стажера (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности (личной, профессиональной). Сущность наставнической деятельности выражает процесс организации и регулирования конкретного направления социализации человека, посредством обмена ценностями, образцами поведения, знаниями, умениями, навыками в соответствии с целями профессионализации общества и труда. Объективные свойства наставнической деятельности составляют педагогизация и социокультурность. В содержании наставнической деятельности можно выделить: цель и задачи; организационные этапы; функции, права и обязанности субъектов; формы, методы, средства; критерии. Наставническая деятельность представляет устойчивую практику совместной деятельности людей. Функции наставнической деятельности способствуют оптимизации профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов и постоянному профессионально-личностному развитию специалистов опытных в конкретной сфере труда.

Ключевые слова: наставническая деятельность, акмеологический подход, личностно-профессиональное развитие, профессиональная социализация, профессионально-должностная адаптация.

Annotation. Mentoring is an important component of modern education. The purpose of the study is to provide an essential characteristic of mentoring activities. The methodological basis of the study was the acmeological approach, which focuses on the successful personal and professional development of subjects of educational activities. The main results of the study consist in defining the concept, essence, and content of mentoring activities. Mentoring activities can be defined as an educational process that contributes to the successful self-realization of a trainee (mentee) in a specific area of life (personal, professional). The essence of mentoring activity expresses the process of organizing and regulating a specific direction of a person's socialization, through the exchange of values, patterns of behavior, knowledge, skills, and abilities in accordance with the goals of professionalization of society and work. The objective properties of mentoring activities are pedagogization and socioculturality. The content of mentoring activities can be distinguished: purpose and objectives; organizational stages; functions, rights and responsibilities of subjects; forms, methods, means; criteria. Mentoring activities represent a sustainable practice of joint activities of people. The functions of mentoring activities contribute to the optimization of professional and job adaptation of young and new specialists and the constant professional and personal development of experienced specialists in a particular field of work.

Key words: mentoring activities, acmeological approach, personal and professional development, professional socialization, professional and job adaptation.

Введение. В специальной литературе наставническая деятельность трактуется неоднозначно. Анализ литературы показал, что наиболее распространены определения наставнической деятельности как:

- технологии передачи опыта, знаний, умений, навыков, компетенций, ценностей посредством неформального общения, основанного на доверии и партнерстве [1];
- формы обучения на рабочем месте, обеспечивающей развитие профессиональных компетенций работника [5];
- исторически формирующейся и развивающейся социальной практики, определяющей цели, возможности, пути, средства и технологии передачи от поколения к поколению социального опыта воспитания, обучения людей, подготовки к трудовой и иной общественной деятельности, их профессиональной социализации в коллективном и индивидуальном порядке [4, С. 34];
- формы педагогического сопровождения, направленной на реализацию потенциала человека [2];
- способа неформального образования, эффективно сочетающего решение обучающих и воспитательных задач посредством личного взаимодействия обучающегося с носителем профессиональной культуры [3].

Все перечисленные определения ориентируют на трактовку наставнической деятельности как института профессиональной социализации. Цель исследования - дать сущностную характеристику наставнической деятельности. Методологическую основу исследования составил акмеологический подход, ориентирующий на успешное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Наставническую деятельность можно определить как образовательный процесс, способствующий успешной самореализации стажера (наставляемого) в конкретной сфере жизнедеятельности (личной, профессиональной).

Образовательный процесс обеспечивает развитие человека и сопровождает его на протяжении всей жизни. В условиях цифровизации современного общества образовательный процесс составляет системную целостность формального, неформального, информального образования. Наставническая деятельность показывает системную целостность этих форм образования, включая: 1) специально составленные программы по организации взаимодействия наставника с наставляемым (стажером) (формальное образование); 2) неформальное общение наставника с наставляемым (стажером) для передачи опыта, знаний, умений, навыков, ценностей (неформальное образование); 3) самостоятельную образовательную деятельность наставляемого (стажера) (информальное образование).

Системная целостность формального, неформального, информального образования обеспечивает эффективность наставнической деятельности, выполняющей функции: организационно-управленческую, социально-педагогическую, учебно-методическую, информационно-консультационную. Совокупность этих функций способствует подготовке наставников и постоянному профессионально-личностному развитию; социально-профессиональной адаптации наставляемых (стажеров) и формированию профессионально успешной личности специалистов; взаимовыгодному сотрудничеству наставников и наставляемых (стажеров); организации и регулированию социализации человека. Все вышеизложенное и позволяет определить понятие «наставническая деятельность» как образовательный процесс.

Сущность наставнической деятельности раскрывает ее объективные свойства и позволяет выяснить особенности наставнической деятельности военнослужащих.

Сущность наставнической деятельности выражает процесс организации и регулирования конкретного направления социализации человека, посредством обмена ценностями, образцами поведения, знаниями, умениями, навыками в соответствии с целями профессионализации общества и труда. Объективные свойства наставнической деятельности состоят: 1) педагогизация, обуславливающая системную целостность формального, неформального, информального образования для раскрытия личностного и профессионального потенциала наставляемых (стажеров) и критериальную обоснованность предполагаемого персонифицированного результата; 2) социокультурность, предусматривающая закрепление у наставляемого ценностей, образцов поведения, знаний, необходимых обществу для воспроизводства, организации – для устойчивого развития, личности – для самореализации.

Содержание наставнической деятельности составляет системная целостность структурообразующих компонентов, их взаимосвязей. В содержании наставнической деятельности можно выделить: цель и задачи; организационные этапы; функции, права и обязанности субъектов; формы, методы, средства; критерии. Рассмотрим компоненты содержания подробнее.

Цель и задачи обусловлены сущностью наставнической деятельности и профессионализацией труда. Цель наставнической деятельности состоит в оптимизации профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов в конкретной организации и постоянном профессионально-личностном развитии опытных специалистов. Задачи наставнической деятельности включают: 1) передачу опытным специалистом знаний, умений, навыков, компетенций, ценностей, моделей поведения молодым и новым специалистам для освоения профессии и овладения должностными обязанностями; 2) выявление личностно-профессиональных ресурсов специалистов, помощь в их реализации и профессиональной самоидентификации; 3) сохранение корпоративной культуры и ценностей организации.

В специальной литературе к организационным этапам наставнической деятельности относят: отбор и обучение наставников, составление и внедрение специальной программы, оценку результатов деятельности каждого субъекта [5]. Содержание организационных этапов наставнической деятельности обусловлено нормативным регулированием, кадровой политикой организации, требованиями к наставникам, профессиональными ожиданиями и образовательными потребностями стажеров.

Ретроспективный анализ наставнической деятельности позволил выявить основных субъектов наставнической деятельности: наставников; трудовой коллектив; представителей общественных организаций в этой сфере труда; администрацию и специалистов, организующих наставническую деятельность; наставляемых (стажеров). Функции, права, обязанности субъектов сопряжены с их статусно-ролевым соответствием цели и задачам наставнической деятельности. В таблице 1 представлены основные функции, права и обязанности субъектов наставнической деятельности.

Таблица 1

Основные функции, права и обязанности субъектов наставнической деятельности

субъекты	функции	права	обязанности
наставники	генерирование целеустремленности наставляемых на опережающее профессиональное развитие	привлечение других сотрудников для обучения наставляемого; допуск наставляемого к самостоятельной работе	подготовка и реализация индивидуальных планов стажировки наставляемых
трудовой коллектив	персонифицированное сопровождение наставляемых в освоении корпоративной культуры и ценностей организации	осуществление социального контроля и стимулирования наставнической деятельности	создание благоприятного социально-психологического климата
представители общественных организаций	профессиональная поддержка наставляемых в процессе профессионализации	участие в подготовке и реализации индивидуальных планов стажировки наставляемых	трансляция ценностных ориентаций профессионального сообщества
администрация и специалисты	управленческо-распорядительное, кадрово-технологическое, нормативно-правовое сопровождение; оценка результатов наставнической	изучать, обобщать и распространять положительный опыт наставничества в организации	создание условий для осуществления наставнической деятельности, мотивация наставников

	деятельности		
наставляемые (стажеры)	развитие профессиональных качеств, знаний, умений, навыков, компетенций с учетом персональных возможностей	участие в подготовке индивидуального плана стажировки и обсуждении результатов	по истечении срока наставничества предоставление отчета о выполнении индивидуального плана стажировки

Из таблицы 1 видно, что субъекты наставнической деятельности опираются на обратную связь, основанную на оперативной оценке результатов профессионально-личностного развития.

Форма наставнической деятельности выражает порядок ее организации. В научной литературе выявлены следующие формы наставнической деятельности по:

- типу взаимоотношений субъектов: классическая (взаимодействие между разновозрастными сотрудниками - опытным и начинающим), партнерская (взаимодействие между одновозрастными сотрудниками, один из которых имеет больше опыта), реверсивная (взаимодействие между молодым и опытным сотрудниками по новым трендам) [5];

- направлению деятельности – векторная (взаимодействие наставника со стажером для развития управленческой компетенции), горизонтальная (взаимодействие наставника со стажером для повышения его квалификации), дефицитарная (взаимодействие наставника со стажером для устранения дефицита знаний, умений, навыков) [5];

- временным характеристикам – разовая (однократная), ситуационная (фрагментарная), периодическая (дискретная), систематическая (постоянная) [6];

- количеству задействованных субъектов - индивидуальная (один наставник – один стажер), групповая (один наставник – группа стажеров), коллективно-индивидуальная (трудовой коллектив – стажер), коллективно-групповая (трудовой коллектив – группа стажеров) [5];

- типу организации – традиционная (офлайн-формат), виртуальная (онлайн-формат), гибридная (офлайн и онлайн форматы) [4, С. 88-89].

Выбор формы наставнической деятельности обусловлен востребованностью общества в воспроизводстве ценностей, знаний, образцов профессионального поведения; организации – в устойчивом развитии; личности – в профессиональном развитии.

Методы и средства наставнической деятельности разнообразны и сопряжены между собой. На основании источника ценностей, образцов поведения, знаний, умений, навыков можно выделить следующие группы методов наставнической деятельности:

- наглядные, включающие личный пример наставника; демонстрацию необходимых ценностей, образцов поведения, знаний, умений, навыков; обучение на рабочем месте; наблюдение; действие по образцу;

- словесные, объединяющие объяснение, разъяснение, убеждение, рассказ, беседу, лекции, семинары, консультирование, инструктаж, информирование, требование;

- деятельностные, предусматривающие выполнение стажером практико ориентированных заданий; тренинги; кейс-метод; упражнения; коучинг;

- цифровые, предусматривающие использование ресурсов Интернета, цифровых образовательных продуктов, онлайн-сервисов социальных сетей;

- печатные, предусматривающие чтение, изучение, конспектирование;

- интегративные, включающие неформальное общение, самостоятельную образовательную деятельность, диагностику-развивающее и контролирующее оценивание, мотивацию, доверие, общественное мнение.

Предложенные методы диалектично взаимосвязаны с целью и задачами, функциями субъектов, формами наставнической деятельности.

Критерии оценки наставнической деятельности опосредованы целью и задачами, правами и обязанностями субъектов. Можно выделить два основных критерия оценки наставнической деятельности:

- профессиональный, включающий результативность реализации индивидуального плана стажировки наставляемого, допуск наставляемого к самостоятельной работе;

- ценностный, объединяющий мотивы профессиональной деятельности и выбор места трудоустройства.

Выводы. Обобщая изложенное, можно отметить, что наставническая деятельность представляет устойчивую практику совместной деятельности людей, способствующую оптимизации профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов и постоянному профессионально-личностному развитию специалистов опытных в конкретной сфере труда.

Литература:

1. Борисов, С.Р. Наставничество в молодежном МСП в России: особенности и эффективность / С.Р. Борисов, В.Д. Новикова, А.Л. Юргелас // Бизнес. Общество. Власть. – 2022. – № 44-45. – С. 211-226

2. Иванов, Е.Ю. Модель педагогического сопровождения социализации воспитанников суворовских военных училищ МВД России на начальном этапе обучения / Е.Ю. Иванов // Человеческий капитал. – 2023. – № 1(169). – С. 144-151

3. Илакавичус, М.Р. Педагогическое сопровождение социализации воспитанников суворовских военных училищ МВД России на начальном этапе обучения на основе гуманитарно-антропологического подхода / М.Р. Илакавичус, Е.Ю. Иванов // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2022. – № 1(95). – С. 156-162

4. Кеменов, Д.А. Наставничество в системе государственной службы Российской Федерации: монография / Д.А. Кеменов. – Москва: МАКС Пресс, 2023. – 300 с.

5. Масалимова, А.Р. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе / А.Р. Масалимова, А.Р. Баянов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 162-176

6. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-методические материалы / авторы-составители Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры философии, политологии
и социологии Межидова Камила Рамзановна

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

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
организации правоохранительной деятельности Коркмазов Алим Викторович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента,

руководитель центра психологической службы Шапиева Аида Сайпутдиновна

ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье изучен процесс развития креативности студентов в процессе обучения в вузе. Выявлено, что развитие творческих способностей является одной из важнейших задач образования, затрагивающей все этапы развития личности человека, развивает самостоятельность в принятии решений, учит самоуверенности. Сделан вывод о том, что креативность – это способность глубоко осмыслить собственный опыт, это самореализация, самовыражение, укрепление себя через реализацию своего внутреннего потенциала. Для вдохновения студентов необходимо приглашать в преподавательский состав успешных людей, реализованных в профессии, чтобы они передавали именно свой опыт прохождения пути. В процессе профессиональной подготовки весь имеющийся эмпирический опыт, накопленные представления о самом себе и окружающих людях, на момент перехода от детства к взрослости становится решающим фактором в становлении собственного Я, еще недостаточно устойчивого, но уже обладающего определенными характеристиками и отличительными чертами. В этой связи особенно важно научить студентов креативности, которую можно понимать как поиск различных подходов собственной реализации в учёбе, профессиональной деятельности путём перекомбинации и творческого применения уже существующих подходов, а так же поиск собственных оригинальных подходов с последующей апробации их на практике.

Ключевые слова: креативность, творчество, творческие способности, студент, вуз.

Annotation: The article examines the process of developing students' creativity during their studies at a university. It has been revealed that the development of creative abilities is one of the most important tasks of education, affecting all stages of human personality development, developing independence in decision-making, and teaching self-confidence. It is concluded that creativity is the ability to deeply comprehend one's own experience, it is self-realization, self-expression, strengthening oneself through the realization of one's inner potential. To inspire students, it is necessary to invite successful people who have achieved success in the profession to join the teaching staff, so that they convey exactly their experience along the way. In the process of professional training, all the available empirical experience, the accumulated ideas about oneself and the people around him, at the time of transition from childhood to adulthood, become a decisive factor in the formation of one's own self, which is not yet stable enough, but already possesses certain characteristics and distinctive features. In this regard, it is especially important to teach students creativity, which can be understood as the search for various approaches to their own realization in study, professional activity by recombining and creatively applying existing approaches, as well as searching for their own original approaches with their subsequent testing in practice.

Key words: creativity, creativity, creative abilities, student, university.

Введение. Сегодня существует тенденция максимального упрощения работы человека в различных сферах жизни. Адаптация человечества к упрощению порождает тенденцию отсутствия интереса к поиску новых, нестандартных решений, в особенности этот процесс прослеживается в обучаемости подростков и юношей, находит продолжение в подходах к изучению нового у молодежи старшего возраста. Поступление в вуз – несомненно, новый этап в жизни юношей и девушек, соответственно, он может стать отличным стартом к изменению подхода к обучению.

Одним из важнейших элементов культуры человечества является творчество, основной составляющей которого является воображение индивида. В современном обществе воображение, которое лежит в основе креативного мышления, расценивается как личностная способность к творчеству.

Отдельные вопросы, касающиеся определения творческих способностей и креативности, а так же их развития в процессе профессиональной подготовки изучали такие педагогики и психологи как О.С. Анисимов, Т.И. Артемьева, Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий, А.Н. Лук, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Дружинин, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, Дж. Гилфорд, Е. Торренс и другие.

Изложение основного материала статьи. Исследования проблемы развития креативности получило довольно широкое распространение. Считается, что творческие способности проявляются только в художественном творчестве: живописи, поэзии, музыке. Однако фраза «креативность» – это многомерное научное понятие, которое требует глубокого изучения и постоянного переосмысления в быстро меняющихся социокультурных условиях современности.

Понятие «креативность» по сути совпадает с понятием «творчество». Понятие креативность (от латинского Creatio – создание, сотворение) является синонимом понятия творческие способности.

Развитие творческих способностей – это одна из важнейших задач образования, ведь этот процесс затрагивает все этапы развития личности человека, развивает самостоятельность в принятии решений, учит самовыражению и уверенности в себе.

Говоря о развитии творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки, мы так же затрагиваем важную и значимую часть процесса обучения – проблему отбора методов.

Под методами обучения понимаются различные способы взаимодействия преподавателя с обучающимся, в ходе него происходит передача знаний, умений и навыков преподавателя и усвоения их обучающимися, которые предусмотрены изучаемой программой.

В педагогике методы делятся на четыре основные группы: наглядные, словесные, практические, игровые. Для развития креативности студентов возможно использование всех перечисленных методов, поскольку теоретические знания помогают наиболее полноценно погрузиться в решаемую креативную проблему или выполняя учебный проект.

В контексте философских воззрений на данную проблему, творчество позиционируется как фундаментальное и непереносимое условие существования и развития материи, ее трансформации, создания новых видов и форм.

В процессе формирования новых видов материи, формируются и новые виды творчества – так философская наука объясняет генерезацию «творчества».

Сама природа такого явления, как креативность, предполагает рассмотрение термина в широком диапазоне значений.

Креативность (творчество) – это свойство психики, направленное на процесс генерации качественно нового объекта. Это внутреннее движение, происходящее из возможности генерировать оригинальные идеи, применять и комбинировать необычные действия.

В Психологическом словаре творчество объясняется как «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [4, С. 232].

В рамках педагогических исследований творчество определяется как высшая форма человеческой самостоятельной деятельности, несущая в себе абсолютную или относительную новизну [3].

Тем самым необходим творческий подход, чтобы усвоить понятие «творчество», которое необходимо изучать с различных точек зрения.

Текущий культурный и экономический спрос – это интеллектуальное творчество. Важнейшим качеством творческих способностей является совершенствование и поиск альтернативных путей решения текущих проблем.

В исследовательской работе А.Г. Виноградова отмечается, что «умение использовать и модифицировать методы собственной деятельности в различных проблемных ситуациях происходит от умения организовывать индивидуальные концептуальные знания, что является одним из источников индивидуальных различий в способностях к творческому процессу». [4, С. 123].

При высоком запросе на интеллектуальное творчество важнейшим остается способность декодировать информацию и идеи. Из непривычной, непонятной форме в формах, создавать и контекст доступный простому человеческому восприятию – на вербальном, категориальном, коммуникативном уровне [4, С. 207].

Понятие «природа творчества». Как и нужно ли определить?

Для начала, рассмотрим критерии, по которым определяется творческая деятельность.

Как показал анализ литературы [4; 7], наиболее часто учёные выделяют следующие критерии:

- Оптимальность.
- Оригинальность.
- Неординарность решения.
- Социальная и историческая уникальность.

Они существуют, как продукт реализации творчества, так же как и сам творческий процесс является носителем данных качеств.

Плод творческого труда существует в материальном мире, в виде предмета, или в духовном мире: теории, идеи, научные открытия.

Креативность – это создание новых вещей новыми способами. Креативность – это не просто выдающиеся, социально значимые открытия, которые меняют мир. Креативность – это деятельность каждого человека, который, возможно, не знающая публичности. Например, детские игры, в которых проявляются активность, находчивость, инициативность, оригинальность, фантазия, вариативность принятия решений.

В психолого-педагогических исследованиях авторы [4] подтверждают ценность самого творческого процесса, подготовки к этому процессу и его различных многомерных аспектов. Особое место отводится средствам и методам развития творчества.

Творческий процесс объединяет себе различные аспекты человеческого существования:

- умственную деятельность,
- чувства и эмоции человека.

Однако, включенность данных аспектов в творческий процесс разная.

Креативность – это способность глубоко осмыслить собственный опыт, это самореализация, самовыражение, укрепление себя через реализацию своего внутреннего потенциала.

Н.А. Бердяев в книге «Смысл творчества» описывает творчество, как «свобода личности, способ проживания эмоций, вечный поиск» [1, С. 150]. Труд и талант, по мнению В.И. Страхова реализованные в творческой деятельности и творческих способностях человека – в совокупности создают творчество [4, С. 400].

Как трансформировать жизненный опыт, и на этой основе найти новые, лучшие способы существования – об этом повествует учёных А. Матейко [8, С. 176].

Выдающиеся отечественные педагоги, психологи, учёные Г.С. Альтшуллер, С.А. Амонашвили, Л.С. Выготский писали о творчестве, как о потребности высшего порядка, в реализации которой происходит формирование личности, ценностей человека, жизненно позиции в целом.

Можно ли решать повседневные жизненные задачи без творчества, или нужно тонуть в рутине? Об этом пишет Л.С. Выготский, подробно объясняя, что нужно, добавляя, однако, что реализовать полностью свой творческий потенциал под силу только избранным гениям [2].

Существует три типа творческих способностей, которые составляют три типа феноменологии творчества:

1. Стимулирующий-продуктивный – различные внешние стимулы определяют эффективность действий.
2. Эвристический – означает креативный подход. Итогом является создание новых объектов, неординарное решение задач, рождаются научные открытия.
3. Креативный – комбинация найденных закономерностей приводит к гораздо большему результату, чем ожидалось.

Существует 2 типа творческих способностей:

- Репродуктивный – овладение навыками определенного вида деятельности на основе шаблона, алгоритма, усвоение знаний в кратчайшие сроки.
- Творческий – создание нового, неординарного за счет самостоятельной деятельности индивида.

Процесс творческой деятельности состоит из следующих этапов: исследование проблемы и этапы реализации решения проблемы.

Стоит особо отметить, что подавляющее большинство научных работ посвящено первому этапу.

Так же, есть и другой взгляд на структуру творческой деятельности:

1. Отбор информации, формулировка проблемы.
2. Анализ информации, отбор способов решения, описание последовательности действий.
3. Отдых, необходимый для анализа вышеописанного.
4. Новый взгляд на проблему.
5. Определение алгоритма действий.

6. Апробирование.

Эмпирическое исследование показало, что испытуемые явно продемонстрировали отличную способность придумывать необычные идеи, выходить за рамки обычных схем решения проблем и делать это намного быстрее, чем раньше.

П. Торренс рассматривает концепцию творчества как «процесс ощущения трудностей, проблем, пробелов в информации, недостающих элементов, несоответствий в чем-либо, высказывания предположений и формулирования гипотез об этих недостатках, оценки и проверки этих предположений и гипотез, их проверки и проверки и, наконец, обобщение результатов» [6, С. 120].

Отдельно стоят исследования К. Тейлора и Дж. Гилфорд – самодостаточные, независимые друг от друга, которые определяют креативность как сумму различных способностей, которые были развиты в разной степени, а не как целостное качество [8].

Ф. Бэррон определяет творчество как способ расширения и обогащения опыта, а М. Воллах – как способность выдвигать оригинальные идеи в процессе решения и на этапах подготовки к решению различных проблем [8, С. 135].

С. Медник описывает творчество как процесс реорганизации частей в новые комбинации, которые более полезны и могут выполнять новые функции [8].

На основе подходов, описанных выше, четко выделяются два основных подхода к пониманию творческих (креативных) способностей с точки зрения значимости, движущей силы: интеллектуальная активность и мотивация.

Возвращаясь к исследованиям Д.Б. Богоявленской, которая внесла огромный научный вклад в изучение творческих способностей, следует особо отметить описанные ею в данном контексте способности человека преодолевать ограничения собственного сознания, под влиянием глубокого интереса к осознанной деятельности. В процессе творческой деятельности авторы исследуют причинно-следственную связь, формируют мотивация на создание нового продукта – решают поставленную цель. Так же необходимо учитывать своеобразное состояние, которое называется «творческие порыв», в котором включаются резервы психики и индивид приходит в состояние максимальной активности. Все это вместе и является творчеством. Однако, ряд исследователей интеллекта человека – П. Вайсберг, Ф. Гальтон, Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Штернберг, Л. Термен – придерживаются другого мнения, утверждая, что взаимовлияние творчества и интеллекта не большое.

Творческий инсайт возникает в результате взаимодействия мышление и памяти. Эта группа исследователей не выделяла творческие способности среди других способностей человека.

У юношей и девушек 16-18 лет особую роль в жизни играет коллектив и складывающиеся внутри него отношения. В данный возрастной отрезок жизни для молодых людей характерна повышенная активность, стремление к деятельности. Студенты и школьники данной возрастной категории активно интересуются развитием своего внутреннего мира. Данные особенности возраста влияют на уровень качественных изменений, напрямую связанных с вхождением во взрослую жизнь.

Постепенно у юношей и девушек проявляется частая смена настроения, наблюдается импульсивность и вспыльчивость. Сами молодые люди сталкиваются с неоднородностью возрастных изменений, потребностью утвердиться, определиться и реализоваться, в том числе в глазах сверстников. Эта особенность возраста становится причиной разноплановости развития юношей и девушек одного возраста – формирование личностное может опережать формирование интеллектуальное и наоборот.

Весь имеющийся эмпирический опыт, накопленные представления о самом себе и окружающих людях, на момент перехода от детства к взрослости становится решающим фактором в становлении собственного Я, еще недостаточно устойчивого, но уже обладающего определенными характеристиками и отличительными чертами. В этом возрасте также происходит постепенное дистанцирование от значимых взрослых, но, в тоже время, ожидается понимание ими целей и желаний, молодой человек ищет понимания и поддержки, ему необходимо чувствовать признание старшими равных прав по отношению к нему, в ином случае может быть спровоцирована конфликтная ситуация.

Особое место в жизни юношей и девушек занимает общение со сверстниками, в группе с которыми он старается определить и сопоставить свои принципы и ценности, начинает пересматривать отношение к себе – происходит переход от оценивания себя по критериям взрослых к сформированным самостоятельно критериям самооценки.

Выводы. Таким образом, креативность – это потребность человека искать различные подходы реализовать себя в учёбе, профессиональной деятельности путём перекомбинации и творческого применения уже существующих подходов, а так же поиск собственных оригинальных подходов с последующей апробации их на практике. Реализация творческих способностей наполняет человека радостью, жизненной силой.

Поскольку отдельные элементы творчества могут существовать в любой форме человеческой деятельности, это означает, что креативность (творчество) – это не только художественное творчество, но и техническое творчество, математическое творчество и т.д. Мы в своей статье рассмотрели возможности осуществления педагогического творчества.

Студентам свойственны амбиции, желание получить социальное признание. В современном обществе профессия преподавателя уже не является престижной, но, тем не менее, многие преподаватели очень креативно относятся к своей профессиональной деятельности. Но, для вдохновения студентов мы считаем целесообразно приглашать больше практиков в качестве совместителей, которые реализованы в профессии, чтобы они передавали именно свой опыт прохождения пути, в том числе, показали студентам возможности креативно решать профессиональные задачи.

Современность требует увлекать, вдохновлять молодых специалистов, учить их получать радость и удовольствие от своей работы. Без применения креативного подхода в обучении это невозможно.

Сделать творчество образом жизни современного студента – это задача педагогов вуза. Ведь навык творческого проживания жизни залог успешной профессиональной деятельности!

Литература

1. Бердяев Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Изд-во «Доммедиа», 2008. – 430 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Современное слово», 1998. – 420 с.
3. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во «Академический Проект», 2020. – 560 с.
4. Пономарев, Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 43-53
5. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
6. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005 – 494 с.
7. Туник, Е.Е. Диагностика креативности тест Е. Торренса: методическое руководство. – СПб: изд-во «ИМАТОН», 1998. – 171 с.
8. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под. ред. Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: изд-во Московского университета, 2012. – 530 с.

УДК 378

аспирант Мендова Наталия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье показана необходимость поиска современных средств педагогического сопровождения адаптации студентов – будущих педагогов, в наибольшей мере соответствующих особенностям современного поколения студенческой молодежи. Утверждается, что таким средством могут стать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Предложена модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ. Модель описывает системную деятельность субъектов образовательного процесса, которая реализуется поэтапно. Описано основное содержание ее этапов: предварительно-диагностического, этапа реализации и рефлексивно-аналитического. Охарактеризованы три основных блока, из которых структурно состоит модель: методологически-целевого, содержательно-деятельностного и оценочно-аналитического. Выделены педагогические условия эффективности реализации представленной модели: включенность обучающихся в виртуальную жизнь своей учебной группы, факультета и вуза в целом; организация онлайн-коммуникации студентов с кураторами, тьюторами и преподавателями; организация использования студентами средств ИКТ с учетом эргономики и здоровьесбережения; учет индивидуально-психологических особенностей студентов, влияющих на эффективность и возможные трудности в процессе адаптации; учет поколенческих особенностей современного студенчества, влияющих на использование ими средств ИКТ; профессионально ориентированное содержание информации, предоставляемой обучающимся посредством ИКТ.

Ключевые слова: будущие педагоги, студенты-первокурсники, высшая школа, профессиональная подготовка, адаптация, адаптированность, модель педагогического сопровождения адаптации студентов, педагогическое сопровождение, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article shows the need to search for modern means of pedagogical support for the adaptation of students - future teachers, which best corresponds to the characteristics of the modern generation of students. It is argued that information and communication technologies (ICT) can become such a tool. A model of pedagogical support for the adaptation of future teachers to the educational environment of a university using ICT is proposed. The model describes the systemic activities of subjects of the educational process, which are implemented in stages. The main content of its stages is described: preliminary-diagnostic, implementation stage and reflective-analytical. Three main blocks of which the model is structurally composed are characterized: methodological-target, content-activity and evaluative-analytical. The pedagogical conditions for the effectiveness of the implementation of the presented model are highlighted: the inclusion of students in the virtual life of their study group, faculty and university as a whole; organizing online communication between students and curators, tutors and teachers; organizing the use of ICT tools by students, taking into account ergonomics and health protection; taking into account the individual psychological characteristics of students that affect the effectiveness and possible difficulties in the adaptation process; taking into account the generational characteristics of modern students that influence their use of ICT tools; professionally oriented content of information provided to students through ICT.

Key words: future teachers, first-year students, higher school, professional training, adaptation, adaptability, model of pedagogical support for student adaptation, pedagogical support, information and communication technologies.

Введение. Начальный период адаптации студентов – будущих педагогов после их поступления в вуз имеет большое значение для их дальнейшего обучения, во многом определяя успешность овладения будущей профессией, их физическое состояние, психологическое благополучие, будущую личностную и профессионально-педагогическую самореализацию. Сложностью данного периода обусловлена необходимость организации комплексного педагогического сопровождения адаптации обучающихся к образовательной среде вуза.

Несмотря на то, что процесс педагогического сопровождения адаптации получил отражение в трудах многих исследователей, необходимо учитывать влияние особенностей современной студенческой молодежи и социокультурных условий обучения в вузе [6, С. 156].

Исходя из того, что современные студенты отличаются высоким запросом на использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как в учебной деятельности, так и в неформальном общении, предлагается использование ИКТ как эффективного средства педагогического сопровождения адаптации студентов – будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Изложение основного материала статьи. В связи с высоким интересом исследователей к адаптационной проблематике, она имеет богатую историю изучения. Так, проблема адаптации студентов к условиям вуза нашла свое отражение в трудах О.А. Воскресенко, К.Р. Капиевой, А.В. Качаловой, А.А. Костенко, Н.Р. Салиховой, С.В. Сергеевой, А.Р. Фахрутдиновой и др. [1; 4; 8; 9].

Вопросы адаптации будущих педагогов исследовались такими учеными, как Н.А. Глузман, А.Г. Ильин, В.И. Кузьменко, О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова, Т.В. Тимохина и др. [2; 3; 7; 10].

Использование ИКТ при обучении студентов педагогических направлений подготовки изучали Ю.В. Красавина, А.А. Прядехо, А.П. Тонких и др. [5; 11].

С учетом того, что современные студенты в условиях цифровизации общества характеризуются высокой степенью приверженности использованию ИКТ в различных жизненных сферах, на основании анализа литературы и опыта практической деятельности была разработана модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ, используемая в практике работы ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (ПГУ). Данная модель включает в себя три блока.

Первый блок – методологически-целевой – описывает цель, задачи, подходы и принципы построения и реализации модели. Цель состоит в повышении адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза. Ее реализация предполагает решение следующих задач: 1) обеспечение успешной социально-психологической адаптации студентов к образовательной среде вуза; 2) обеспечение успешной учебно-профессиональной адаптации обучающихся; 3) формирование готовности студентов к их профессиональному саморазвитию и саморегуляции в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Были выделены три ведущих подхода, связанных с построением и реализацией данной модели. Первый подход – системный – воплощается в принципах целостности, комплексности и развития. Второй подход – средовой – реализуется посредством принципов актуальности, адаптивности и естественности

среды. Третий – контекстный подход – в рамках данной модели предполагает принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении, принцип совместной деятельности и принцип диалогического общения.

Второй основной блок в структуре модели – содержательно-деятельностный.

Указанный блок включает два аспекта адаптации: социально-психологический и учебно-профессиональный. Данные аспекты полагаются наиболее значимыми в структуре адаптации будущих педагогов. Социально-психологический аспект адаптации связан как с интеграцией обучающихся в социальные группы внутри системы вуза, так и с характеристиками самих психических явлений (в первую очередь, психических состояний) студентов.

Учебно-профессиональный аспект адаптации, в свою очередь, касается как адаптации обучающихся к образовательному процессу высшей школы, в том числе с учетом специфики обучения по педагогическим направлениям подготовки, так и их профессиональных планов, касающихся педагогической профессии, приобретаемой студентами. Эффективность социально-психологической учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов напрямую влияет как на качество их подготовки в вузе, так и на их дальнейшее профессиональное становление.

В этой связи разработанная далее программа педагогического сопровождения адаптации обучающихся содержит три основных раздела, характеризующие три взаимосвязанных направления деятельности субъектов педагогического сопровождения: «Путь к другим», «Путь к себе» и «Путь к профессии». Указанные направления определяют задачи и преимущественное содержание деятельности, реализуемой в рамках программы.

Первое направление, «Путь к другим», призвано облегчить социальную адаптацию, помочь первокурсникам познакомиться и установить позитивные социальные связи с другими субъектами образовательного процесса, приобрести опыт взаимодействия в социальных группах различного уровня внутри вуза и включиться в их структуру, приобрести благоприятный социальный статус в наиболее значимых для студента группах.

Второе направление, «Путь к себе», в первую очередь, связано с самопознанием студентов, пониманием ими собственных психологических особенностей, интересов, ценностей, касающихся обучения в вузе, и с их учетом в деятельности. Также данное направление деятельности включает формирование у обучающихся умений самоорганизации собственной учебно-профессиональной деятельности (с возможностью дальнейшего переноса субъектом приобретенных умений на другие виды его деятельности).

Третье направление, «Путь к профессии», нацелено на профессиональное становление будущего педагога, его понимание специфики педагогической профессии, воспитание гуманистических педагогических ценностей, актуализацию их профессионального самосознания и развитие профессиональной идентичности будущих педагогов.

Три указанных направления деятельности в практике педагогического сопровождения адаптации реализуются поэтапно, что также включено в содержательно-деятельностный блок модели (предварительно-диагностический этап, этап реализации и рефлексивно-аналитический этап).

Первый этап педагогического сопровождения – предварительно-диагностический. Он заключается в том, что производится первичная организация для дальнейшего разворачивания деятельности согласно модели: в первые месяцы обучения устанавливается взаимодействие между субъектами педагогического сопровождения (кураторы, тьюторы, преподаватели, администрация факультетов, служба психологической поддержки).

Проводится анализ и актуализация содержания средств ИКТ, которые будут использоваться на последующих этапах реализации программы сопровождения (например, разработанного сайта «Помощь в адаптации», факультетских групп социальной сети «ВКонтакте», разделов сайта и ЭИОС вуза), а также подготовка онлайн-тестов и анкет.

Необходимо подчеркнуть важность установления контакта с первокурсниками на первом этапе работы: в основном он осуществляется на кураторских часах. Тогда же проводится первичная диагностика адаптированности обучающихся с помощью подготовленных онлайн-тестов и анкет. Их преимущество состоит в экономии времени на обработку результатов и в том, что тестируемые сразу получают свои результаты и могут их сохранить у себя. В случае необходимости они могут обсудить их индивидуально с куратором или на психологической консультации.

По обобщенным итогам первичной диагностики можно судить об уровне адаптированности в целом и по отдельным показателям, что позволяет выполнять и корректировать дальнейшую деятельность по реализации программы адаптации с учетом индивидуально-психологических особенностей и адаптационных трудностей конкретных обучающихся.

Второй этап реализации программы – основной – состоит в непосредственном педагогическом сопровождении социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся средствами ИКТ. На этом этапе сопровождение адаптации осуществляется посредством социальных сетей (в основном, «ВКонтакте» как наиболее популярная в настоящее время у студентов): с их помощью студенты взаимодействуют с одногруппниками, следят за жизнью вуза и факультета, ведут сообщества своих учебных групп, где обмениваются новостями и мнениями, и т.д. Знакомство с личными страницами других студентов, преподавателей и сотрудников вуза также выполняет задачи облегчения взаимного познания, установления межличностных отношений, сплочения учебной группы, развития нетворкинга.

Также взаимодействие с одногруппниками, кураторами, тьюторами осуществляется с помощью мессенджеров (чаще WhatsApp). Так, с помощью таких чатов кураторы оказывают ежедневную организационную, педагогическую и психологическую поддержку курируемым группам.

Следует отметить и такое средство учебно-профессиональной адаптации, как ЭИОС вуза. Пройдя практическое обучение, первокурсники получают возможность использовать содержание ЭИОС вуза для оптимизации собственной учебно-профессиональной деятельности.

Также первокурсники знакомятся с возможностями работы с электронными библиотеками, на которые подписан университет, и обучаются навыкам работы с современными электронными источниками информации.

Кроме того, обучающиеся на этом этапе знакомятся и выбирают оптимальные для себя приложения для тайм-менеджмента, оптимизации своего экранного времени, совместной работы над учебными заданиями, а также приложения для снятия стресса и обучения навыкам регуляции своего эмоционального состояния, осваивают платформы для видеоконференций и приложения для аудиовизуальной связи.

Повышению учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов способствует использование таких средств ИКТ, как YouTube-каналы, блоги, подкасты, сайты, профессиональные сообщества в социальных сетях о педагогической деятельности, которые ведутся начинающими и опытными учителями.

Особо подчеркнем роль такого средства сопровождения адаптации, как специально созданный в качестве средства сопровождения сайт «Помощь в адаптации» (<http://assistance-in-adapting.tilda.ws>), разделы которого направлены на повышение социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся.

Третий этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации – рефлексивно-аналитический, в первую очередь направленный на выявление и анализ динамики полученных результатов работы и формулирование на их основе выводов. В соответствии с ними производится коррекция программы педагогического сопровождения адаптации,

намечаются направления дальнейшего взаимодействия со студентами в зависимости от выявленных у них особенностей процесса адаптации. Со студентами, показавшими экстремально низкие результаты по показателям адаптированности (группа риска нарушения адаптации), кураторы, преподаватели и психологи проводят дальнейшую работу.

Остановимся подробнее на такой составляющей содержательно-деятельностного блока, как формы, методы, приемы, техники и средства реализации модели. Предлагается применять следующие формы аудиторной работы, которые могут быть применимы как в онлайн-, так и в офлайн-формате: кураторские и тьюторские часы, групповая работа студентов, тренинговые занятия, групповые упражнения, воркшопы, проведение индивидуальных консультаций и др. Также применяются такие формы внеаудиторной работы, как самообучение, научно-практические конференции студентов, их волонтерская, художественная, спортивная деятельность, олимпиады, смотры, конкурсы и др.

Также обозначим применяемые группы методов с соответствующими приемами и техниками: во-первых, словесные (устные и письменные: информирование, объяснение, убеждение, беседа, дискуссия, мозговой штурм, работа с литературой, работа с чек-листами и др.); во-вторых, наглядные (просмотр видео, прослушивание подкастов, иллюстрации, инфографика и др.); в-третьих, практические методы (упражнения, аутотренинг, релаксация, дыхательные техники, наблюдение, самоанализ, тестирование, решение профессиональных задач, создание ситуаций успеха и неуспеха и др.).

Данные методы, приемы и техники в Модели реализуются с помощью описанных ниже средств. Самая объемная группа средств в данной модели – это средства ИКТ (к ним отнесены веб-сайты, мессенджеры, ЭИОС вуза, социальные сети (приоритетная – «ВКонтакте»), онлайн-тесты, аудиоподкасты, видеохостинги, электронные учебники и пособия, информационные материалы, средства аудиовизуальной связи, прочее программное обеспечение). Также применяются технические средства, в первую очередь те, на базе которых возможно функционирование средств ИКТ (компьютеры, смартфоны, интерактивные доски и др.). Кроме того, выделим словесные средства (устная и письменная речь студентов, преподавателей, практикующих учителей и др.).

Третий основной блок модели – оценочно-результативный. Он содержит критерии и показатели адаптированности студентов в образовательной среде вуза. Первый критерий, по которому можно судить об успешности адаптированности, – внешний. Он включает такие показатели, как академическая успеваемость обучающихся, их посещаемость занятий (по уважительным и неуважительным причинам), их нормативное поведение в вузе, социальный статус в учебной группе, а также особенности их организации учебной деятельности (анализируются временные затраты на подготовку к занятиям и к сессии). Второй критерий – внутренний, включающий субъективные показатели социально-психологического комфорта обучающихся, их удовлетворенности своим обучением и отношениями в вузе, психоэмоциональное состояние и физическое самочувствие студентов. Третий критерий – системный – содержит показатели реализации внутреннего потенциала обучающихся: их включенность в НИРС, во внеучебную деятельность в вузе, проявления творчества в учебной деятельности, а также профессиональные намерения будущих педагогов. Данные критерии могут проявляться на трех уровнях: низком, среднем и высоком.

Результатом реализации данной модели является адаптированность будущих педагогов к образовательной среде вуза на достаточном уровне.

Следует отдельно отметить блок модели, касающийся субъектов ее реализации. Ими являются кураторы, тьюторы и обучающие студентов преподаватели, а также сами обучающиеся (этим подчеркивается их субъектная позиция в процессе собственной адаптации).

Эффективность реализации описанной выше модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ определяется следующими педагогическими условиями:

- 1) включенностью обучающихся виртуальную жизнь своей учебной группы, а также факультета и вуза в целом;
- 2) организацией онлайн-коммуникации студентов с кураторами, тьюторами и преподавателями;
- 3) организацией использования студентами средств ИКТ с учетом эргономики и здоровьесбережения;
- 4) учетом и индивидуально-психологических особенностей студентов, влияющих на эффективность и возможные трудности в процессе адаптации;
- 5) учетом поколенческих особенностей современного студенчества, влияющих на использование ими средств ИКТ;
- 6) профессионально ориентированным содержанием информации, предоставляемой обучающимся посредством ИКТ.

Выводы. Итак, адаптация будущих педагогов к образовательной среде вуза является сложным многоаспектным процессом, от которого зависит академическая успеваемость, психологическое благополучие, профессиональная самоидентификация и дальнейшее профессиональное становление обучающихся. В связи с этим крайне важно уделять внимание этому процессу, особенно на начальных этапах обучения в вузе. Как показывает практика, информационно-коммуникационные технологии имеют значительный потенциал в работе с современной студенческой молодежью в качестве средства их адаптации [6, С. 160]. Таким образом, одним из возможных путей решения данной проблемы является реализация программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов в рамках предложенной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Литература:

1. Воскресенский, О.А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов в высшей школе : диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Воскресенский Ольга Александровна. – Москва, 2018. – 446 с.
2. Глузман, Н.А. Формирование ценностей педагогической деятельности будущего педагога как составляющая социально-профессиональной адаптации студента / Н.А. Глузман // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: Сборник научных статей междунаро. науч.-практ. конф., Брянск, 19-20 апреля 2018 года / Научный редактор Н.А. Асташова. – Брянск, 2018. – С. 25-31
3. Ильин, А.Г. Адаптация студентов-педагогов в культурной среде будущей профессии / А.Г. Ильин, В.И. Кузьменко // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7, № 2(27). – С. 137. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/32PVN215.pdf> (дата обращения: 29.10.2023)
4. Капиева, К.Р. Проблема организации психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников в образовательном пространстве вуза / К.Р. Капиева, А.В. Качалова, А.А. Костенко // Национальное здоровье. – 2022. – № 2. – С. 32-36
5. Красавина, Ю.В. О роли информационных и коммуникационных технологий в подготовке студентов – будущих педагогов / Ю.В. Красавина // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – 2013. – № 4(11). – С. 31-34
6. Мендова, Н.С. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в высшей школе средствами информационно-коммуникационных технологий / Н.С. Мендова, О.А. Воскресенский // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 9. – С. 156-160
7. Муллер, О.Ю. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе / О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 18-29

8. Салихова, Н.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе / Н.Р. Салихова, А.Р. Фахрутдинова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2021. – № 1. – С. 97-113
9. Сергеева, С.В. Проблема адаптации студентов-первокурсников в контексте особенностей обучения в высшей школе / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 155-159
10. Тимохина, Т.В. Ресурсы профессиональной адаптации студентов вуза - будущих педагогов / Т.В. Тимохина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 3. – С. 82-88
11. Тонких, А.П. Использование информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки будущего учителя начальных классов / А.П. Тонких, А.А. Пряехо // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 221-224

Педагогика

УДК 372.853

доктор физико-математических наук, профессор Милинский Алексей Юрьевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. Статья рассматривает проблемное обучение как инновационный и эффективный метод обучения, акцентируя внимание на его историческом развитии, начиная с работ Джона Дьюи, и его применения в современных образовательных системах. Основное внимание уделяется роли проблемного обучения в активизации учебного процесса, развитию критического мышления и аналитических навыков учащихся. Автор анализирует особенности применения этого метода в России и за рубежом, а также рассматривают возможности его интеграции с современными образовательными технологиями. В статье представлены конкретные этапы реализации проблемного обучения через школьные проекты по физике, что делает материал особенно актуальным для педагогов и методистов.

Ключевые слова: проблемное обучение, физика, проектная деятельность, средняя школа, урок.

Annotation. The article considers problem-based learning as an innovative and effective teaching method, focusing on its historical development, starting with the works of John Dewey, and its application in modern educational systems. The main attention is paid to the role of problem-based learning in the activation of the educational process, the development of critical thinking and analytical skills of students. The author analyzes the features of the application of this method in Russia and abroad, and also considers the possibilities of its integration with modern educational technologies. The article presents the specific stages of the implementation of problem-based learning through school projects in physics, which makes the material especially relevant for teachers and methodologists.

Key words: problem-based learning, physics, project activity, secondary school, lesson.

Введение. В условиях быстро меняющегося мира и неуклонного роста объема информации, которой необходимо овладеть, традиционные методы образования часто оказываются неэффективными. Поиск новых подходов к обучению, которые были бы актуальными для современного образовательного процесса и соответствовали бы потребностям современного общества, стоит в центре внимания многих ученых-педагогов.

Одним из таких подходов, который уже несколько десятилетий находится в фокусе внимания специалистов, является метод проблемного обучения. Он был разработан как реакция на стандартные методы обучения, при которых студенты пассивно воспринимают информацию. Проблемное обучение предлагает активную роль ученику средней школы, ставя перед ним конкретные задачи и проблемы для решения, что стимулирует критическое мышление и аналитические навыки [1].

В России идеи проблемного обучения нашли широкое применение в педагогической науке и практике, особенно в работах таких ученых, как П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов. Их исследования подчеркивают важность формирования умственных действий и понятий в процессе учебной деятельности, а также рассматривают механизмы, которые лежат в основе этого процесса.

Зарубежные исследователи также акцентировали внимание на сочетании проблемного обучения с современными образовательными технологиями, которые могут усилить эффективность этого подхода [2]. На фоне глобализации и интернационализации образования метод проблемного обучения показывает свою универсальность, применимость и эффективность в разных культурных и образовательных контекстах.

В этой связи, изучение и анализ различных аспектов проблемного обучения в контексте обучения физике как в России, так и за рубежом представляется крайне актуальным и важным для дальнейшего развития образовательной педагогики.

Целью данной статьи является систематизация и анализ основных методик проблемного обучения физике в России и за рубежом, а также определение влияния инноваций на эффективность применения данных методик. В статье также приводятся конкретные примеры проблемного обучения физике через проектную деятельность.

Изложение основного материала статьи. Идеи проблемного обучения в корне отличаются от традиционного образовательного подхода, доминировавшего на протяжении многих веков. Традиционное образование часто подразумевало авторитарный стиль преподавания, где учитель передавал знания, а ученики пассивно их воспринимали. Проблемное обучение, в свою очередь, предлагает радикальное изменение этой парадигмы, делая акцент на активной роли студента в процессе обучения.

В историческом контексте идея проблемного обучения начала формироваться в начале 20 века в работах Джона Дьюи, который подчеркивал значение опыта и активного взаимодействия с окружающим миром в процессе обучения. Его концепция «учиться, делая» стала основой для многих современных образовательных практик [3].

В России идеи проблемного обучения были развиты и адаптированы к специфике российской педагогической науки. Ученые, такие как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, и В.В. Давыдов, разработали теории, основанные на принципах социокультурной педагогики и активного участия учащихся в образовательном процессе.

За рубежом, особенно в Северной Америке и Западной Европе, метод проблемного обучения стал основой для разработки и внедрения различных образовательных программ, особенно в медицинском и инженерном образовании.

С развитием технологий и возрастанием доступности информации проблемное обучение стало еще более актуальным. Современные студенты живут в мире, где информация легкодоступна, но главной задачей становится не ее запоминание, а анализ, критическое мышление и применение знаний на практике.

Российская система образования в течение долгого времени развивалась под влиянием различных педагогических традиций, и проблемное обучение стало одним из важных направлений в педагогической науке и практике страны.

В первую очередь стоит отметить вклад В.В. Давыдова, который подчеркивал значимость развивающего обучения и утверждал, что учебный процесс должен быть направлен на формирование понятийного мышления у учащихся. Для Давыдова проблемное обучение было инструментом достижения этой цели. Он предлагал подходы, при которых ученики сталкиваются с задачами, требующими самостоятельного решения, а не простого воспроизведения знаний.

Также следует упомянуть П.Я. Гальперина, который разрабатывал методы формирования умственных действий у учащихся через систематическое и последовательное введение их в проблемные ситуации, стимулируя таким образом развитие критического и логического мышления.

В последние десятилетия в России наблюдается возрастающий интерес к применению проблемного обучения на всех уровнях образования, от начальной школы до высших учебных заведений. Многие педагоги и ученые признают, что этот метод способствует формированию активной позиции учащегося, его умения работать с информацией, анализировать и синтезировать знания.

Однако, несмотря на распространенность метода, существуют определенные проблемы и вызовы. В частности, преподаватели сталкиваются с необходимостью переосмысления своей роли в учебном процессе, переходя от роли «передатчика знаний» к роли «организатора учебного процесса». Также требуются специфические материалы и ресурсы для эффективного проблемного обучения, чего не всегда достаточно в российских образовательных учреждениях.

Тем не менее, прогресс в этой области очевиден. В российских университетах и школах появляются курсы и программы, центрирующиеся вокруг принципов проблемного обучения, что свидетельствует о признании его эффективности и важности для современного образования.

Проблемное обучение на Западе имеет длительную и насыщенную историю, которая начинается с работ Джона Дьюи, американского философа и педагога, признававшего центральную роль опыта и проблемно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Дьюи утверждал, что образование должно быть активным и ориентированным на реальные проблемы, с которыми учащиеся могут столкнуться в жизни.

В 1960-70-х годах в США начало распространяться движение за проблемно-ориентированное обучение (problem-based learning), особенно в медицинском образовании. Так, Медицинская школа в Макмастерском университете (Канада) стала одним из первых учебных заведений, которое полностью перешло на этот подход.

Основной принцип проблемно-ориентированного обучения заключается в том, что обучение начинается с рассмотрения конкретной проблемы, а затем активно ищут пути ее решения, используя свои знания и навыки. Этот метод обучения стимулирует критическое мышление, навыки самостоятельного поиска информации и командной работы.

В Европе проблемное обучение так же получило распространение. В частности, в Скандинавских странах, таких как Финляндия и Швеция, этот подход активно интегрируется в образовательные программы, благодаря чему эти страны демонстрируют высокие показатели в международных образовательных рейтингах.

Следует отметить, что в различных странах проблемное обучение может иметь свои особенности и нюансы в зависимости от культурных, социальных и образовательных традиций. Например, в странах Восточной Азии акцент может делаться на коллективное решение проблем, тогда как в западных странах акцентируется индивидуальный подход и критическое мышление.

Тем не менее, несмотря на различия, главная идея проблемного обучения остается неизменной: активное участие обучающихся в учебном процессе, развитие их критического мышления и способности решать реальные проблемы.

Современное проблемное обучение является плодородной почвой для интеграции образовательных инноваций. С развитием технологий и изменением требований рынка труда образовательные системы по всему миру сталкиваются с необходимостью пересмотра и модификации классических методов обучения.

Современные цифровые технологии позволяют обучающимся исследовать проблемные ситуации в виртуальной среде. Например, симуляции реальных сценариев или использование дополненной реальности для визуализации сложных концепций. Эти инструменты делают процесс обучения более наглядным и интерактивным.

Междисциплинарный подход: современные проблемы требуют комплексного решения, которое часто находится на стыке нескольких научных дисциплин. Проблемное обучение способствует интеграции знаний из разных областей, что позволяет студентам видеть большую картину и понимать многогранность и взаимосвязь явлений.

Гибкие образовательные пространства: традиционные классные комнаты все чаще сменяются гибкими пространствами, которые можно легко перестраивать в зависимости от потребностей учебного процесса. Такие пространства способствуют командной работе, дискуссиям и активному взаимодействию между студентами.

Оценка через проекты: вместо традиционных экзаменов и контрольных студенты все чаще демонстрируют свои знания и навыки через реализацию проектов, которые решают реальные проблемы. Это позволяет оценить не только теоретические знания, но и практические навыки, а также способность работать в команде и принимать решения. Проектная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС открывает большие перспективы развития проблемного обучения. Выделим следующие этапы реализации проблемного обучения через школьные проекты по физике:

1. Выбор актуальной проблемы. Прежде всего, необходимо выбрать актуальную проблему или вопрос, который будет интересен учащимся и соответствует их уровню знаний. Это может быть, например, вопрос о возобновляемых источниках энергии, принципах работы определенных механизмов, явлениях природы, физике элементарных частиц, квантовой механике и т.д.

2. Формирование команд. Учащиеся делятся на маленькие команды, каждая из которых будет работать над решением выбранной проблемы. Работа в команде способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества.

3. Исследование проблемы. Обучающиеся начинают исследование, используя доступные ресурсы: учебники, интернет, лабораторное оборудование и т.д. Они формулируют гипотезы и планируют эксперименты для их проверки.

4. Проведение экспериментов. В зависимости от выбранной проблемы учащиеся могут проводить эксперименты, собирать данные и анализировать результаты. Это помогает им понять физические принципы на практике.

5. Анализ и обсуждение результатов. После проведения экспериментов команды анализируют полученные данные, делают выводы и обсуждают их с остальными учащимися и учителем.

6. Презентация проекта. На завершающем этапе каждая команда представляет свой проект: рассказывает о выбранной проблеме, методах исследования, полученных результатах и выводах. Это помогает учащимся развивать навыки публичных выступлений и критического мышления.

7. Рефлексия. После завершения проекта учащиеся и учитель обсуждают, что им понравилось в проекте, что было сложным, какие навыки они развили и что бы они хотели бы изменить в следующем проекте.

В качестве примера проекта, прошедшего все вышеуказанные пункты, можно привести проект по изучению энергии ветра, выполненный в современном образовательном пространстве – Межфакультетском технопарке универсальных педагогических компетенций с применением информационных технологий (см. [4] и ссылки в ней).

Выводы. В условиях быстро меняющегося мира и роста объема информации традиционные методы обучения не всегда отвечают современным требованиям. Проблемное обучение выступает как один из ответов на эти вызовы, предлагая активную роль ученику и стимулируя критическое мышление. Проблемное обучение имеет корни в работах Джона Дьюи и было развито и адаптировано в различных странах, включая Россию, где получило развитие благодаря таким ученым, как П.Я. Гальперин и В.В. Давыдов. Проблемное обучение успешно интегрируется с современными образовательными технологиями, что усиливает его эффективность. Этот метод обучения демонстрирует свою универсальность и применимость в различных культурных и образовательных контекстах. В России проблемное обучение стало важным направлением в педагогической науке, акцентируя внимание на активной роли учащегося и развитии его критического и логического мышления. Проблемное обучение может быть успешно реализовано через школьные проекты по физике, что позволяет учащимся применять свои знания на практике, работать в команде и развивать навыки публичных выступлений. Проблемное обучение представляет собой мощный инструмент в руках педагога, позволяющий формировать у учащихся навыки критического мышления, анализа и самостоятельного решения проблем. Его успешное применение в образовательном процессе требует от преподавателей гибкости, готовности к инновациям и активного взаимодействия с учащимися.

Литература:

1. Barrows, H.S. Problem-based learning: An approach to medical education / H.S. Barrows, R.M. Tamblyn // Springer Publishing Company. – 1980.
2. Hmelo-Silver, C.E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? / C.E. Hmelo-Silver // Educational Psychology Review. – 2004. – №16(3). – P. 235-266
3. Dewey, J. Experience and Education / J. Dewey. – 1938. – New York: Macmillan.
4. Милинский, А.Ю. Диагностика мотивации учения физики школьниками, выполняющими проекты на базе технопарка универсальных педагогических компетенций / А.Ю. Милинский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №6(220). – С. 228-231

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии Миляева Алла Константиновна

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Мысин Олег Иванович

Государственный университет просвещения (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация. Современные работодатели заинтересованы в специалистах, обладающих системой знаний и компетенций в области реализации проектно-исследовательской деятельности, применения инновационных технологичных решений. Вместе с тем, современные работники должны уметь ориентироваться в нестандартных ситуациях, принимать ответственность за собственные решения и обоснованно идти на риск. Исходя из сложившейся ситуации, стоит отметить необходимость внедрения элементов проектно-исследовательской деятельности в процесс обучения с целью подготовки конкурентоспособных специалистов. В рамках исследования были определены основные виды деятельности педагога, которые необходимо осуществлять в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности. При совокупности управленческой, личностно-познавательной, творческо-проектной и интеллектуально-развивающей деятельности педагоги развивают свои проектно-исследовательские компетенции, которые в результате способствуют повышению уровня профессионального мастерства. Были выделены требования, предъявляемые к педагогу в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности. Необходимо учитывать индивидуальные особенности субъектов обучения, принимать их сильные и слабые стороны. Только в этом случае можно выстроить комфортную образовательную среду для успешной проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, компетенции, творческое мышление, креативные способности, профессиональное мастерство.

Annotation. Modern employers are interested in specialists with a system of knowledge and competencies in the implementation of design and research activities, the use of innovative technological solutions. At the same time, modern employees should be able to navigate in non-standard situations, take responsibility for their own decisions and reasonably take risks. Based on the current situation, it is worth noting the need to introduce elements of design and research activities into the learning process in order to train competitive specialists. Within the framework of the study, the main types of teacher's activities that need to be carried out in the process of implementing design and research activities were identified. With a combination of managerial, personal-cognitive, creative-project and intellectual-developing activities, teachers develop their design and research competencies, which as a result contribute to improving the level of professional skill. The requirements imposed on the teacher in the framework of the implementation of design and research activities were highlighted. It is necessary to take into account the individual characteristics of the subjects of training, to accept their strengths and weaknesses. Only in this case it is possible to build a comfortable educational environment for successful design and research activities.

Key words: competitiveness, competence, creative thinking, creative abilities, professional skills.

Введение. В современном мире наблюдаются динамические процессы развития производственной сферы, способствующие совершенствованию профессионально-квалификационных требований к сотрудникам различных организаций. Такой термин как конкурентоспособность приобретает новое значение, а процесс сохранения уровня

конкурентоспособности становится ключевым для дееспособности организаций [4]. В соответствии с вышесказанным, можно утверждать, что современным работодателям в потенциальных работниках важно видеть набор знаний и компетенций в области реализации проектно-исследовательской деятельности, применения инновационных технологичных решений. Вместе с тем, современные специалисты должны уметь ориентироваться в нестандартных условиях, принимать ответственность за собственные решения и обоснованно идти на риск. Исходя из сложившейся ситуации, стоит отметить необходимость внедрения элементов проектно-исследовательской деятельности в рамках реализации образовательного процесса для подготовки конкурентоспособных специалистов [1].

Проектно-исследовательская деятельность в образовательной организации может быть реализована в следующих направлениях: осуществляться преподавателями вуза, осуществляться в рамках совместной работы со студентами, а также студентами в процессе познавательного процесса [7].

Реализация проектно-исследовательской деятельности педагогом вуза предполагает создание комфортных условий для подготовки и внедрения проектов различной направленности. Преподавателям может быть оказана финансовая помощь со стороны спонсоров и заказчиков проектов. Реализация инновационных проектов положительно сказывается на конкурентоспособности образовательной организации [8].

Основная цель подготовки и внедрения проектно-исследовательской деятельности состоит в проведении фундаментальных и прикладных исследований в соответствии с профессиональной направленностью конкретного педагога или группы преподавателей. Основными задачами проектно-исследовательской деятельности педагога выступают:

- получение перспективных результатов, которые можно использовать в будущей проектно-исследовательской работе;
- извлечение прибыли за счет внедрения результатов проектно-исследовательской деятельности;
- подготовка научных результатов для получения доходов с них в будущем;
- повышение квалификации преподавательского состава.

Проектно-исследовательская деятельность студентов выступает одним из способов развивающего обучения. Она способствует выработке самостоятельных исследовательских навыков, позволяет развить логическое мышление, а также объединить знания, полученные в результате проектно-исследовательской деятельности [2].

Проектно-исследовательская деятельность представляет собой компонент профессиональной деятельности педагога, целью которой является повышение конкурентоспособности вуза и укрепление его финансовой составляющей.

Изложение основного материала статьи. Умения и навыки исследовательского поиска являются необходимым компонентом каждого культурного человека в целях раскрытия его креативных возможностей и творческого потенциала. И.В. Абрамова, Е.М. Вечтомов, З.В. Шилова выделяют компоненты проектно-исследовательской деятельности. Среди них мотивация к реализации инновационной деятельности за счет воздействия внешних механизмов (таких как благодарности, повышение в должности) и внутренних механизмов (потребность в самореализации, желание внедрить новые идеи). Авторы выделяют такой компонент как креативность, под которым понимают способность преподавателя и студентов разрабатывать и осуществлять новшества. В результате применения креативного мышления участники деятельности становятся создателями инновационных методик обучения, участниками грантов и конференций [3].

С точки зрения Л.В. Печинской, особое внимание в рамках проектно-исследовательской деятельности уделяется преподавателю. В процессе реализации рассматриваемой деятельности функция педагога меняется, теперь он становится организатором и наставником познавательной деятельности студентов. Преподаватель осуществляет руководство процессом обучения, совершенствованием внутренних способностей обучающихся. В условиях контроля за проектно-исследовательской деятельностью творчески вырастает и сам педагог. К примеру, педагог может разработать новую методику обобщения результатов исследовательской деятельности. Проектно-исследовательская культура педагога выступает обязательным компонентом его профессионального мастерства. При реализации проектно-исследовательской деятельности преподаватель осуществляет планирование, конструирование, моделирование познавательных процессов, что определяет его профессионализм [6].

Е.Н. Козленкова, А.Н. Волкова подчеркивают, что в современном образовательном процессе для успешной реализации проектно-исследовательской деятельности необходимо использовать цифровые технологии. Они позволяют перенести познавательную деятельность в привычную для студентов среду, предоставляют возможность включения в работу независимо от времени и местонахождения, расширяют возможности для достижения качественных результатов с помощью использования различных онлайн-сервисов [4].

В Профессиональном стандарте педагога содержатся положения о том, что педагог должен быть способен реализовать исследования, планировать и осуществлять проектную деятельность, корректировать индивидуальный образовательный маршрут студентов в соответствии с их способностями. Исходя из этого, становится очевидной необходимость развития у будущих педагогов проектно-исследовательской компетентности, включающей в себя способность самостоятельно ориентироваться в больших объемах информации, конструировать свои знания, анализировать возникающие проблемы, прогнозировать результаты образовательного процесса [5].

С целью изучения возможностей проектно-исследовательской деятельности было проведено исследование среди студентов 4 курса Нижегородского государственного педагогического вуза им. К. Минина. Числовая выборка составила 133 студента. Все обучающиеся получают высшее образование по педагогическим направлениям и являются активными участниками проектно-исследовательской деятельности. Участникам исследования была предложена анкета, которая включала в себя вопросы касательно условий развития и реализации проектно-исследовательской компетентности, требований к педагогу в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности.

В первую очередь предстояло выделить основные виды деятельности будущего педагога как условия готовности к реализации проектно-исследовательской компетентности. По мнению респондентов, педагог должен уметь реализовывать управленческую деятельность. Данный вид работы состоит в способности преподавателя выявить ключевые цели проекта, выработать основные действия достижения высоких результатов. Также умения преподавателя должны включать способность организовать работу коллектива, грамотно делегировать полномочия. Личностно-познавательная деятельность включает в себя желание и заинтересованность педагога в реализации взаимодействия, а также достижения высокого уровня показателей проектной деятельности. Важно при этом сохранять положительное настроение в коллективе. Для творческо-проектной деятельности характерна способность преподавателя к креативному решению поставленных задач, способность предлагать неординарные решения, воспитание чувства новизны. И, наконец, интеллектуально-развивающая деятельность направлена на формирование познавательного потенциала преподавателя. Совокупность указанных видов деятельности способствует повышению проектно-исследовательской компетенции педагога и как результат повышению его профессионального мастерства.

При работе с обучающимися педагоги должны соблюдать определенные требования, от которых зависит качество проектно-исследовательской деятельности. Будущим преподавателям было предложено выделить, каким требованиям, по

их мнению, должен соответствовать современный педагог, реализующий проектно-исследовательскую деятельность. Результаты представлены на рисунке 1.

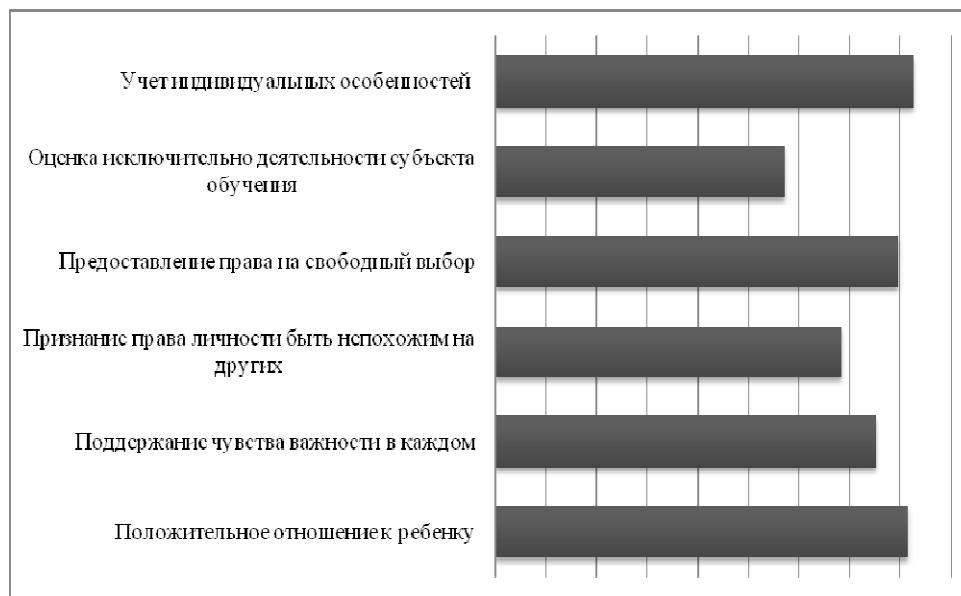


Рисунок 1. Результаты анкетирования студентов о требованиях, предъявляемых педагогу в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности

Респонденты считают, что одним из важнейших требований к педагогу при реализации проектно-исследовательской работы выступает учет индивидуальных особенностей обучающихся (82,6%). Будущие педагоги уже задумываются о том, что в рамках подготовки проектов каждому обучающемуся важно давать задание, соответствующие его личностным особенностям. В таком случае участник проектно-исследовательской деятельности будет комфортно себя ощущать в коллективе. Большинство участников анкетирования отметили необходимость положительного отношения к ребенку (81,6%). Респонденты уверены, что общая позитивная образовательная атмосфера позволит повысить мотивацию обучающихся к достижению высоких результатов проектно-исследовательской деятельности. Также студенты выделяли такое требование как предоставление каждому права на свободный выбор (79,5%). Данное требование предполагает наличие самостоятельного выбора обучающихся в методах реализации проектно-исследовательской деятельности, способов сбора и анализа информации, инструментов представления результатов проделанной работы.

Для 75,1% респондентов ключевым требованием является поддержание чувства важности в каждом участнике проектно-исследовательской деятельности. Данный вариант ответа предполагает, что педагог должен поселить в каждом обучающемся чувства уникальности и неповторимости. Такие действия способствуют повышению мотивации в процессе реализации совместной деятельности. Ещё 68,4% участников анкетирования отметили, что в обучающихся важно принимать право быть непохожими на других. Нет ничего страшного в том, что студенты имеют разные склонности и интересы, в результате это лишь позволяет объединить общие усилия в достижении поставленных целей проектно-исследовательской деятельности. Респонденты также подчеркнули важность оценивания исключительно деятельности обучающихся, а не их лично (57,1%).

Выводы. В результате анкетирования были определены основные виды деятельности педагога, которые необходимо осуществлять в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности. При совокупности управленческой, лично-познавательной, творческо-проектной и интеллектуально-развивающей деятельности педагоги развивают свои проектно-исследовательские компетенции, которые в результате способствуют повышению уровня профессионального мастерства.

Были выделены требования, предъявляемые к педагогу в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности. Будущие педагоги отмечают, что важно учитывать индивидуальные особенности субъектов обучения, принимать их сильные и слабые стороны. Только в этом случае можно выстроить комфортную образовательную среду для успешной проектно-исследовательской деятельности.

Результаты инновационной проектно-исследовательской деятельности вуза являются его интеллектуальной собственностью и могут в дальнейшем использоваться для их распространения и, следовательно, повышения конкурентоспособности образовательной организации.

Литература:

1. Абаскалова, Н.П. Проектно-исследовательская деятельность как профессиональный потенциал педагога в современных условиях образования / Н.П. Абаскалова // Образование: традиции и инновации. – 2022. – № 3(38). – С. 4-9. – EDN BFUPAQ
2. Абдуллаева, Г.О. Инновационный потенциал проектно-исследовательской деятельности педагогов в развитии их профессиональной компетентности / Г.О. Абдуллаева // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы: Материалы V Международной научно-практической конференции, Минск, 03 ноября 2022 года. – Минск: Государственное учреждение образования "Академия последиplomного образования", 2023. – С. 16-21. – EDN YCNEFW
3. Абрамова, И.В. Инновационные аспекты организации проектно-исследовательской деятельности педагогов в вузе / И.В. Абрамова, Е.М. Вечтомов, З.В. Шилова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3(45). – С. 488-507. – DOI 10.32744/pse.2020.3.35. – EDN EVLLID
4. Козленкова, Е.Н. Использование современных цифровых технологий в проектно-исследовательской деятельности обучающихся / Е.Н. Козленкова, А.Н. Волкова // Вестник РМАТ. – 2021. – № 4. – С. 66-71. – EDN WODCBJ

5. Маркова, С.М. Управление профессиональной школой как социально-экономической системой / С.М. Маркова, А.М. Петровский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6-3. – С. 597-600. – EDN TUCVQW
6. Печинская, Л.В. Проектно-исследовательская деятельность, как фактор профессионально-личностного развития педагогов / Л.В. Печинская // Актуальные проблемы химического и биологического образования: Сборник материалов IX Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Москва, 20-21 апреля 2018 года / Под редакцией П.А. Оржековского. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 243-247. – EDN POTAWW
7. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 2(43). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5. – EDN РКНАIU
8. Факторы и показатели конкурентоспособности образовательной программы / А.М. Петровский, М.П. Прохорова, А.М. Хамидулин, К.В. Калинин // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2017. – № 11(58). – С. 648-650. – EDN XNJJKH

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Минигалеева Альбина Зуфаровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Галеев Искандер Шамильевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

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

старший преподаватель Усманова Елена Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОСНОВ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье актуализируется задача начальной военной подготовки студентов вузов, необходимость решения которой продиктована современными внешнеполитическими условиями. Обозначена роль здорового образа жизни в решении данной задачи, что, как показывает практика ведения специальной военной операции обусловлено объективной потребностью поддержания высокого уровня развития наиболее востребованных военной службой физических качеств: силы, выносливости, ловкости. Охарактеризованы основные проблемы внедрения в образовательный процесс вузов модуля «Основы военной службы», детерминированные слабыми резервами бюджета учебного времени, недостаточной кадровой и методической оснащенностью. В качестве ключевой проблемы данного модуля отмечается его низкая корреляция с задачей физического воспитания студентов, для решения которой предлагается разработка интегрированного содержания начальной военной подготовки. Предложен ряд педагогических условий и рекомендаций, способствующих интеграции начальной военной подготовки и приобщению студентов к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: основы военной подготовки, здоровый образ жизни, студенты.

Annotation. The article updates the task of initial military training of university students, the need to solve which is dictated by modern foreign policy conditions. The role of a healthy lifestyle in solving this problem is indicated, which, as the practice of conducting a special military operation shows, is due to the objective need to maintain a high level of development of the physical qualities most in demand by the military service: strength, endurance, dexterity. The main problems of introducing the Fundamentals of Military Service module into the educational process of universities, determined by weak reserves of the training time budget, insufficient personnel and methodological equipment, were described. As a key problem of this module, its low correlation with the task of physical education of students is noted, for the solution of which the development of an integrated content of initial military training is proposed. A number of pedagogical conditions and recommendations have been proposed that contribute to the integration of initial military training and the introduction of students to a healthy lifestyle.

Key words: fundamentals of military training, healthy lifestyle, students.

Введение. Защита своего государства от врагов всегда была и остается священной обязанностью российского народа. В истории Советского государства и современной России можно найти множество примеров героической борьбы против агрессоров, противостояние которым, как правило, осуществлялось довольно результативно.

Однако для того чтобы быть боеспособными и готовыми к бою, воины должны обладать достаточными знаниями военного дела, отлично владеть оружием и техникой, а также успешно применять их на поле боя, поскольку только тщательно подготовленный и физически сильный солдат с высокими моральными принципами способен одержать победу [9].

Овладение современным оружием и техникой, а также морально-нравственное становление человека в качестве защитника Родины – задача сложная и требующая времени, в том числе потому, что вооружение в армии и на флоте постоянно усложняется и совершенствуется, а сроки службы сокращаются. Тем самым особую актуальность приобретает педагогическая задача хорошей предварительной военной подготовки юношества к службе в Вооруженных Силах, предполагающей как достаточную физическую выносливость призывников, так и освоение ими трудовых и специальных технических навыков [3].

Именно поэтому недавнее внедрение обучающего модуля «Основы военной подготовки» для студентов высших учебных заведений и добавление раздела «Элементы начальной военной подготовки» в программу курса Основы безопасности жизнедеятельности произошло неслучайно и имеет довольно веские причины, поскольку предварительная психофизиологическая подготовка и знания военного дела помогают молодым людям быстрее приспособиться к условиям армейской службы [1].

Включение начальных знаний о военной обороне в образовательный процесс высших учебных заведений можно назвать логичным шагом. Многие сотрудники помнят времена, когда военные кафедры готовили офицеров запаса, а в гражданских вузах преподавала значительная доля мужчин, уже прошедших службу в армии.

Тем не менее, приходится констатировать, что в современной высшей школе организация обучения студентов начальным знаниям в области обороны и подготовки к военной службе осуществляется несколько формально и отстраненно

от современной педагогической теории и практики, а весь модуль, отведенный на начальную военную подготовку, составляет лишь реальных 72 часа аудиторных занятий.

Априори столь малое количество часов раздела о начальной военной подготовке в рамках курса безопасности жизнедеятельности далеко не в полной мере позволяет студентам полностью осознать специфику военной службы, не говоря уже о подготовке молодых людей к реальным боевым операциям. В связи с этим можно утверждать, что сегодня курс начальной военной подготовки имеет ознакомительный характер и знакомит студентов вуза с общими принципами вооруженных сил, вооружением, званиями, воинскими уставами и прочими аспектами военной службы.

Столь же существенным на наш взгляд недостатком программы данного курса является слабое удаление внимания как проблеме здорового образа жизни в целом, так и физической подготовке студентов в частности, поскольку, предположительно, считается, что этот пробел будет заполнен на занятиях по физическому воспитанию. Однако в современных программах физического воспитания, раздел, отражающий особенности здоровьесбережения в аспекте военной подготовки отсутствует, а имеющиеся содержательные компоненты программы определяются образовательной организацией самостоятельно, исходя из своих возможностей.

В тоже время исследования показывают, что регулярные занятия физическими упражнениями и спортом, направленные на развитие физических и психических качеств студентов и поддержание ими здорового образа жизни, являются основой, на которой строятся все остальные аспекты их начальной военной подготовки.

Кроме того, из репортажей из зоны СВО становится ясно, что большинство бойцов и командиров жалуются на недостаточно высокий уровень общего состояния здоровья военнослужащих, который необходим для их службы. Несмотря на то, что многие процессы в армии автоматизированы, например, доставка боекомплектов к оружию все еще производится вручную и может занимать продолжительное время, что требует от солдат силы, ловкости и выносливости, которые являются важными физическими качествами для военной службы, для обеспечения которых необходимо придерживаться правил здорового образа жизни [8].

Как справедливо отмечают Е.М. Солодовник и А.А. Волошина, регулярные занятия физической культурой в процессе получения профессионального образования выступают надежной основой для дальнейшей жизнедеятельности выпускников вузов, обладающих необходимыми умениями и навыками здоровьесбережения, реализация которых способствует более эффективной работе всех физиологических систем организма, содействует адаптации к стрессовым ситуациям и активизирует его защитные механизмы [10]. Все эти преимущества, которые дает следование принципам здорового образа жизни, крайне важны и для военной службы, когда от военнослужащего требуется перманентное проявление надежности всех систем организма, способность действовать в чрезвычайных условиях проявляя уверенность в своих силах и возможностях.

Изложение основного материала статьи. Исходя из этого, становится очевидной задача актуализации проблематики здорового образа жизни на теоретических занятиях по начальной военной подготовке в вузе, направленной на создание у студентов осознанного отношения к своему здоровью, что особенно важно для выпускников, планирующих связать свою жизнь с военной службой, так как современный военный специалист должен не только отличаться высоким уровнем профессиональной подготовки, но и хорошим общим здоровьем.

Важно отметить, что данная педагогическая задача приобщения молодежи к здоровому образу жизни имеет глубокие исторические и философские корни. С самых древних времен, начиная с Древней Греции и Древнего Рима, здоровый образ жизни рассматривался как путь к гармоничному развитию индивидуальности. Так, представители философии, а позднее и медицины обратили своё внимание на феномен ЗОЖ и осознали его важность для человеческого прогресса [5].

Теоретический анализ в историко-философском контексте позволяет нам утверждать, что ЗОЖ является основой бытия и движущей силой человеческого развития, где ключевой аспект заключается в саморазвивающейся индивидуальности.

В наши дни здоровый образ жизни представляет собой неотъемлемый элемент существования современного человека, понимающего принципы действия многих снижающих здоровье факторов и обладающего достаточной информационной подготовкой к предотвращению их негативного влияния. В научном аспекте ЗОЖ уже давно является междисциплинарной областью изучения большинства гуманитарных наук, концентрируясь в одном ее ответвлении которое носит название валеологии.

Анализ ряда исследований по изучаемой проблематике приводит к выводу о явной необходимости непосредственного участия современной высшей школы в решении важной задачи приобщения молодежи к здоровому образу жизни, разрабатывая для этого все требуемые педагогические инструменты. Поэтому формирование ЗОЖ и валеологической культуры будущих выпускников должно быть одной из первоочередных задач профессиональной подготовки во всех вузах, важным аспектом которой также является также формирование военно-профессиональной направленности студентов [12].

Исследуя данную проблему в контексте начальной военной подготовки, можно представить обобщенный результат приобщения студентов вуза к ЗОЖ, под которым следует понимать овладение специфическим образом жизни соответствующим военной службе, направленным на укрепление адаптивных свойств организма в сочетании с его духовными, эмоциональными и волевыми качествами, а также на актуализацию и реализацию личностного потенциала в процессе профессионального развития в образовательной среде вуза.

Разумеется, наибольшие возможности воздействовать на процесс освоения студентами норм здорового образа жизни в ходе начальной военной подготовки имеют кафедры физической подготовки вузов, которые должны способствовать пропаганде здоровьесбережения, а также воспитывать волевые и психические качества, направленные на сохранение здоровья, а также прививать привычку к систематическим самостоятельным занятиям физическими упражнениями [7]. Соответственно, занятия по физической подготовке должны быть направлены на развитие физических качеств студентов, а также сочетать вопросы приобщения к здоровому образу жизни, и формирования необходимых для военной службы двигательных навыков, ориентированных на их возможное применение в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации.

Содержательное наполнение таких занятий, сочетающих различные аспекты здорового образа жизни с развитием необходимых военной службе навыков и умений могут образовывать различные способы передвижения (ходьба, бег, ползание, прыжки), преодоление разнообразных преград (канавы, рвы, заборы, конструкции), перемещение различных грузов (ящики, баллоны, бревна), транспортировка раненого товарища (с помощью различных методов) и т.д. Также следует акцентировать внимание на отработку акробатических упражнений, прыжков на опоре, силовых тренировках в парах и группах, моделирующих задачи, выполняемые в воинских подразделениях.

Включение таких видов упражнений при разработке программы физической подготовки может осуществляться в нескольких вариантах: разработка отдельной программы с использованием часов, предназначенных для физической подготовки, добавление разделов по здоровому образу жизни в существующую программу или создание отдельного предмета. Более рациональным представляется включение новых элементов в существующую программу, реализуемых на каждом занятии, но для этого необходимо перестроить структуру учебного процесса.

Опытная апробация интеграции элементов здорового образа жизни и начальной военной подготовки в Поволжском государственном университете, осуществлялась различными способами, одним из которых явилось использование не

только классических упражнений при физической подготовке студентов, но и применение приемов спортивного ориентирования, отработки навыков работы с картой и ориентирования на местности. В рамках занятий по лыжной подготовке помимо общеоздоровляющих упражнений проводится изучение скрытного передвижения на лыжах в составе группы, а также демонстрация навыков транспортировки раненого на «волокушах» и других адекватных военной службе упражнений. В разделе спортивных игр и гимнастики студенты выполняют упражнения в парах, имитирующие преодоление препятствий с использованием разного оборудования (скамейка, канат) и проводятся подвижные игры с элементами единоборств.

Наш опыт показывает, что основу педагогического процесса формирования готовности к сохранению здоровья у студентов в ходе прохождения ими начальной военной подготовки составляют социально-педагогические условия, которые способствуют более эффективной интеграции здорового образа жизни и физической культуры и спорта.

В качестве таких условий могут рассматриваться интеграция начальной военной подготовки и элементов здорового образа жизни (режим дня и питания, оптимизация время труда и отдыха, регулярные тренировки и т.д.). Другими условиями могут явиться использование примера здорового образа жизни военнослужащего как ориентира для каждого; организация участия в коллективных занятиях по физической культуре и спорту, что является неотъемлемой частью освоения нормативно-ценностных элементов ЗОЖ; наблюдается улучшение физических возможностей студентов, что играет важную роль в молодежной среде, достижение общественно значимых результатов в физкультурно-спортивной деятельности. полный отказ от каких-либо вредных привычек и т.д. [4].

Опираясь на эти условия интеграцию физической культуры и приобщение студентов к здоровому образу жизни необходимо осуществлять при помощи комплексного и систематического подхода, где начальная военная подготовка выступает основой для идентификации личности с конкретными образцами физического развития. При этом двуединная организация педагогического процесса по приобщению студентов к здоровому образу жизни в ходе начальной военной подготовки может базироваться на уже известных педагогических моделях, по-разному раскрывающих отношение человека к своему здоровью:

- 1) модель убеждения в пользе здоровья;
- 2) социально-когнитивная теория;
- 3) транстеоретическая модель изменения поведения [6].

Эти модели предполагают, что приобщение человека к ЗОЖ происходит постепенно, а приобретаемые им знания и способности, а также биологические и психологические характеристики могут изменить его собственное поведение и окружающую среду. Результатом такого процесса становится здоровый образ жизни студента, понимается как эталон, который становится частью личностной идентичности потенциального военнослужащего.

Основной и самый важный принцип для формирования здорового образа жизни каждого студента заключается в том, чтобы активно поддерживать и улучшать все то, что полезно для своего здоровья, и одновременно ограничивать или полностью отказываться от всего, что может навредить нам. Физическая активность, правильное питание с низким содержанием жиров и углеводов, а также повышенным содержанием витаминов и микроэлементов, и личная гигиена должны стать важнейшими приоритетами для каждого из них, а алкоголь, курение и наркотики, с другой стороны, должны быть навсегда исключены.

Кроме того, каждому студенту необходимо разработать свою собственную систему здорового образа жизни, поскольку отсутствие которой может привести к различным заболеваниям. Чтобы создать подходящую систему, нам следует испытать различные методы и подходы, оценить их воздействие на нас, их эффективность, и выбрать лучшее для себя. Некоторые студенты предпочитают строгий распорядок дня, следуя жесткому плану, который продуман до мелочей и направлен на поддержание здоровья, а у других, он может включать определенное время для приема пищи, комплекс упражнений, а также время для отдыха и релаксации [11].

Именно поэтому, мы пришли к выводу, что интеграцию начальной военной подготовки и приобщение студентов к здоровому образу жизни в ходе начальной военной подготовки необходимо начинать с просветительской работы. Эта деятельность поможет не только сформировать убеждение о том, что здоровый образ жизни – это не просто полезная привычка, а необходимый образ поведения, что повысит необходимую мотивацию среди студентов. Главная задача заключается не в принуждении студентов придерживаться здорового образа жизни, а в том, чтобы заставить их поверить в реальность положительных изменений, которые они могут получить от нового образа жизни.

После проведения работы по повышению мотивации среди курсантов, необходимо внести изменения и дополнения в программы физической подготовки в вузе. Только тогда следует внедрить дополнительные разделы в учебные программы, которые будут предлагать целый комплекс активностей, направленных на начальную военную подготовку, интегрирующую вопросы правильного питания и спортивного режима среди студентов. Также необходимо расширить систему поощрений за спортивные достижения, чтобы стимулировать их внедрение в повседневную жизнь [2].

Особый потенциал для дуального освоения ценностей здорового образа жизни и начальной военной подготовки у студентов вузов несет в себе строгое соблюдение распорядка дня, являющегося неотъемлемым элементом как здоровьесбережения, так и военной службы. Особое внимание следует уделять таким мероприятиям, как утренняя зарядка, регулярность приемов пищи, утренний и вечерний туалет, а также вечерняя прогулка. Важно постепенно переходить от внешнего контроля к внутренней мотивации, чтобы студенты осознали необходимость поддержания своего здоровья и его укрепления.

Выводы. Таким образом, изучение проблемы интеграции начальной военной подготовки и приобщения студентов к здоровому образу жизни студентов позволяет сделать ряд выводов.

Одним из ключевых элементов здоровьесбережения и одновременного приобщения студентов к военной службе являются занятия по физической культуре, поэтому главной задачей образовательного процесса в вузе в аспекте начальной военной подготовки будущих выпускников является составление программы таких физических упражнений, которые бы одновременно решали комплекс поставленных целей. В рамках физической подготовки необходимо применять разнообразные виды тренировок, одинаково полезных, как с точки зрения востребованных военной службой физических качеств и двигательных умений, так и способствующих освоению норм и ценностей здорового образа жизни.

Кроме того, решением обозначенных задач может стать разработка и внедрение всероссийской программы интегрированной начальной военной подготовки, содержание которой будет усилено вопросами развития физической культуры и здоровьесбережения, предполагающей использование современного оборудования, привлечение преподавателей имеющих опыт военной службы, а также организацию сотрудничества между военными учебными заведениями и военкоматами.

Литература:

1. Богданов, И.В. Начальная военная подготовка в современных образовательных организациях России / И.В. Богданов // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 2 (90). – С. 163-169

2. Воронков, А.Н. Особенности преподавания начальной военной подготовки в современных условиях / А.Н. Воронков // В сборнике: Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2023. – С. 166-168
3. Дорфман, Ю.Р. Формирование здорового образа жизни у военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в воинской части астраханского гарнизона / Ю.Р. Дорфман // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2022. – № 2. – С. 39-52
4. Жукова, В.В. Значение физической культуры в формировании здорового образа жизни курсантов высших военных учебных заведений / В.В. Жукова // В сборнике: Психология, педагогика, языкознание: новые векторы развития. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, – 2022. – С. 39-41
5. Куликов, С.В. Формирование культуры здорового образа жизни у воспитанников ульяновского гвардейского суворовского военного училища / С.В. Куликов // Альманах мировой науки. – 2019. – № 2 (28). – С. 90-94
6. Курдюков, Д.Н. Модели культуры здорового образа жизни в контексте теорий военной социологии / Д.Н. Курдюков // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 2 (2). – С. 122-126
7. Лопатин, Н.А. Роль кафедры вуза в формировании здорового образа жизни студентов / Н.А. Лопатин // Медицина в Кузбассе. – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 55-58
8. Обыденников, Г.А. Начальная военная подготовка в вузе перспективы и проблемы / Г.А. Обыденников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 1 (215). – С. 349-352
9. Овчинников, Ю.Д. Курс начальной военной подготовки: новые ориентиры развития / Ю.Д. Овчинников // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 94-1. – С. 126-129
10. Солодовник, Е.М. Популяризация здорового образа жизни среди студентов / Е.М. Солодовник // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1-1. – С. 258-263
11. Тимошкина, В.В. Специфика продвижения концепции зож в вузе / В.В. Тимошкина // В сборнике: Современные проблемы педагогики и образования. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2023. – С. 92-96
12. Федоров, В.В. Культура здорового образа жизни курсанта: к проблеме здоровьесберегающей среды военного вуза / В.В. Федоров // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 61-14. – С. 38-41

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
английского языка Мирзоева Фатима Расуловна**
Дипломатическая академия МИД России (г. Москва)

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Изучены некоторые черты дистанционного обучения студентов современного вуза иностранному языку. Для этого в начале статьи демонстрируется современное состояние развития высшего образования в России и мире. На основании его исследования доказывается необходимость интеграции дистанционной и смешанной моделей в практику подготовки будущих профессионалов по интересующей нас дисциплине. Далее говорится о технологии проблемного обучения. В русле реализации указанных моделей она должна стать действенным средством формирования у студентов как иноязычных компетенций, так и некоторых других значимых черт профессионального портрета. Исследованы основные типы проблемных задач. Продемонстрированы возможности, существующие сегодня для их внедрения в практику дистанционного освоения первого и второго иностранных языков будущими специалистами.

Ключевые слова: высшее образование, иноязычная подготовка студентов вуза, дистанционное обучение, смешанное обучение, дистанционное обучение иностранному языку.

Annotation. Some modern university students foreign language distance training features have been studied. To do this, at the article's beginning, the current development state of higher education in Russia and the world is demonstrated. Based on its research, the necessity of integrating distance and blended models into future professionals training in this discipline is proved. The following is about the technology of problem-based learning. In line with these models implementation it should become an effective means of forming students' foreign-language competencies, as well as some other professional portrait significant features. The main problematic tasks types are investigated. The possibilities that exist today for their introduction into the distance learning practice of the first and second foreign languages by future specialists are demonstrated.

Keywords: higher education, foreign language training of university students, distance learning, blended learning, distance learning of a foreign language.

Введение. Сегодня уровень методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса позволяет администрации вузов, сотрудникам методических служб и преподавателям вносить существенные изменения в процесс изучения иностранного языка (С.Г. Закирова, И.А. Зимняя, И.С. Коткова, М.И. Махмутов, С.В. Титова). Непоследнее место в ряду такого рода прогрессивных средств занимают интернет-ресурсы [12, С. 401].

Их широкое использование позволяет, например, осуществить переход к смешанному обучению (англ. – blended learning), при котором различные формы работы используются для формирования у студентов разных иноязычных компетенций (Табл. 1).

Формы работы, используемые при смешанном обучении, и компетенции, которые могут быть сформированы по ходу их реализации

Формы работы	Компетенции
Внеаудиторная с широким использованием интернет-технологий	Знания, умения и навыки, связанные с адекватным восприятием текстовой и иной информации на изучаемом языке (Э. Акилли, Ю.Р. Белоусова, Л. Конопляник, Ю. Пришупа).
	Компетенции, позволяющие осуществлять написание и редактирование иноязычных текстов [7, С. 34].
Аудиторная работа	Умения и навыки слушания и говорения [11, С. 90].

Далее, предпринимавшиеся в 2020-2021 гг. меры по профилактике и борьбе с пандемией COVID-19 способствовали подтверждению эффективности использования интернет-технологий при реализации полностью дистанционных форм обучения (О.А. Алексеев, А.А. Давлетова, С. Жапарова, Н.В. Медведев, С.С. Мурунов, О.Е. Шульц).

В ходе практического воплощения обеих этих моделей применение интернет-ресурсов позволяет создавать удобную для всех субъектов образовательных отношений цифровую среду [5, С. 133]. Используемые в ней средства организации содержания обучения и текущего контроля успеваемости имеют ряд преимуществ перед традиционными. К этим, последним, относятся:

- возможность размещения учебных материалов в облачных хранилищах;
- полная или частичная автоматизация процесса проверки выполнения учебных заданий [7, С. 35-36];
- практически мгновенный доступ участников образовательного процесса к уникальным образовательным ресурсам в любой момент времени (А.А. Веряев, З.М. Муцурова, А.А. Ушаков);
- оптимизация хода развития у студентов компетенций, связанных с использованием ИКТ в учебной и будущей профессиональной деятельности [12, С. 410].

Таким образом, необходимость широкого использования элементов дистанционного и смешанного обучения в образовательном процессе определяется не только необходимостью соответствия современного вуза требованиям времени. Серьезную роль играет также потенциал, присущий им в плане улучшения образовательных результатов (М.И. Махмутов, Н.В. Медведев, М. Тургунов, А.А. Ушаков, Д.Ж. Холбаев, Н.Ю. Шарипбаев, О.Е. Шульц). Отсюда следует, что разработка методики преподавания иностранных языков в организациях ВО, основанной на углублении и расширении интеграции дистанционных технологий в образовательный процесс, является одним из передовых направлений современной лингводидактики [5, С. 135]. Освещению некоторых аспектов данной проблемы посвящена статья.

Изложение основного материала статьи. Развитие иноязычных компетенций студентов в условиях реализации технологий дистанционного и смешанного обучения носит ярко выраженный индивидуализированный характер [3, С. 52]. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость формирования у учащихся такого качества как креативность. Указанный термин обычно трактуют как способность индивида к эффективному самостоятельному поиску путей решения различных задач (И.Ю. Вороткова, Т.И. Гречухина, С.В. Куньщиков, А.В. Меренков, Е.А. Рошупкина, А.В. Усачева).

Последняя, в свою очередь, может быть развита путём использования в ходе реализации элементов проблемного подхода [10, С. 239]. Данный подход основывается на наличии проблемной ситуации, которая является следствием противопоставления знаний и умений будущих профессионалов с одной стороны, требований к выполнению учебных заданий с другой [4, С. 15]. Использование проблемных заданий, подготовленных на основе интернет-технологий, с определённой вероятностью позволит внести ряд прогрессивных изменений в образовательный процесс. К таковым относятся:

- активизация профессионального компонента использования информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) при освоении ИЯ (О.Б. Андреева, Е.В. Пронина, О.О. Шаламова);
- эффективное применение большего, чем при реализации иных методологических подходов, количества аутентичных языковых материалов [11, С. 91];
- внедрение материалов профессионального характера в предметное содержание дисциплин «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» за счёт почти неограниченного доступа к различному образовательному контенту и интерактивного характера учебных заданий [2, С. 237];
- упорядочение учебного материала за счёт интерактивности и гипертекстуальности интернет-сайтов [6, С. 27-28].

У процесса выполнения таких заданий не должно быть заранее фиксированной структуры [1, С. 560]. Ответствующие алгоритмы студентам необходимо выработать самостоятельно [9, С. 96]. Главный путь при этом – систематизация опыта, который они получают по ходу поисков решений [8, С. 10]. Говоря конкретно о проблемных заданиях по иностранному языку, можно выделить четыре их типа (Табл. 2).

Таблица 2

Типы проблемных заданий по иностранному языку, могущих быть использованными при реализации технологий дистанционного и смешанного обучения

Тип	Основная характеристика заданий
Гештальт	Решение таких задач подразумевает генерацию единого образа, выступающего в роли «ключа» [5, С. 137].
Информационные	Связаны с поиском недостающей информации [10, С. 240].
Поведенческие	Для их успешного выполнения необходимо преодолеть какое-либо препятствие (С.В. Куньщиков, Е.В. Пронина, Р.А. Суворова, О.О. Шаламова).
Вероятностные	Подразумевают необходимость сделать правильный выбор из множества альтернатив.

На сегодняшний день вопрос об инструментах проблематизации, при помощи которых возможно было бы внедрять такие задания в учебно-воспитательный процесс, реализуемый в дистанционной или смешанной форме, представляется изученным недостаточно (М.Ю. Бухаркина, А.А. Вейзе, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, О.Б. Максимова, Е.С. Полат). Однако, можно предположить, что в данном качестве приемлемо использование интернет-ресурсов [9, С. 56]. В классификации этих, последних, выделяются две группы (Табл. 3).

Группы интернет-ресурсов, применимых в целях проблематизации обучения иностранному языку студентов современного вуза

Группа	Роль в проблематизации образовательного процесса
Интернет-платформы	Интегрируют готовые методические средства. Таким образом участникам образовательного процесса предоставляется возможность для внесения определённых трансформаций в его содержательную и методологическую составляющие. Отсюда следует, что интернет-платформы могут быть с успехом применены как инструмент для внедрения в практику дистанционного или смешанного обучения студентов иностранным языкам задач, относящихся к рассмотренным выше типам [12, С. 412].
Аутентичные языковые материалы	После определённой переработки аутентичных популярных статей из Интернета они превращаются в учебные тексты, по завершении знакомства с которыми учащимся могут быть предложены проблемные задания [8, С. 13]. Причём в силу мультимедийности контента, расположенного на большинстве современных сайтов, их вариативность очень широка [4, С. 17].

Такой подход к осуществлению проблематизации дистанционного обучения будущих специалистов иностранному языку обладает рядом преимуществ. Прежде всего, грамотное применение интернет-ресурсов в данном качестве позволяет более индивидуализированно генерировать необходимые учебные материалы [7, С. 36].

Преподаватель, таким образом может оперативно корректировать проблемы, связанные с недостаточной приспособленностью наличных УМК к использованию в русле дистанционного обучения, с помощью самостоятельно создаваемых интернет-курсов [2, С. 239]. При этом, если сравнивать с традиционными учебно-методическими комплексами на физических носителях, подобные курсы в намного большей степени поддерживают внесение в них тех или иных изменений [9, С. 146]. Также обращает на себя внимание значительно меньший объём трудовых и временных затрат при работе с ними [1, С. 561].

Рассмотрев некоторые черты обучения студентов иностранному языку в дистанционном формате, перейдём к подведению итогов исследования.

Выводы. Таким образом, современный уровень методологического и инструментального обеспечения образовательного процесса в большинстве российских вузов позволяет вносить прогрессивные изменения в процесс изучения иностранного языка. В частности, становится возможным переход к реализации моделей дистанционного и смешанного обучения. В свою очередь, разработка методики преподавания иностранных языков в организациях ВО, основанной на углублении и расширении интеграции дистанционных технологий в данный процесс, является одним из передовых направлений современной лингводидактики.

Далее, развитие иноязычных компетенций у студентов в условиях реализации технологий дистанционного и смешанного обучения носит ярко выраженный индивидуализированный характер. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость формирования такого необходимого качества современного обучающегося как креативность.

Последняя может быть развита путём использования в ходе реализации элементов проблемного подхода. Он основывается на наличии проблемной ситуации, которая является следствием противопоставления знаний и умений будущих профессионалов с одной стороны, требований к выполнению учебных заданий с другой. Использование проблемных заданий с определённой вероятностью позволит внести ряд прогрессивных изменений в образовательный процесс. К таковым относятся: активизация профессионального компонента использования ИКТ при освоении языка; эффективное применение большего, чем при реализации иных методологических подходов, количества аутентичных языковых материалов; внедрение материалов профессионального характера в предметное содержание дисциплин «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» за счёт почти неограниченного доступа к различному образовательному контенту и интерактивного характера учебных заданий; упорядочение учебного материала за счёт интерактивности и гипертекстуальности интернет-сайтов.

Сегодня вопрос об инструментах проблематизации, при помощи которых возможно было бы внедрение таких заданий в учебно-воспитательный процесс, реализуемый в дистанционной или смешанной форме, представляется изученным недостаточно. При этом в данном качестве приемлемо использование интернет-ресурсов. В их классификации выделяются две группы: интернет-платформы и аутентичные языковые материалы.

Подобный подход к осуществлению проблематизации дистанционного обучения будущих специалистов иностранному языку обладает рядом преимуществ. Так, грамотное применение интернет-ресурсов в данном качестве позволяет более индивидуализированно генерировать необходимые учебные материалы. Кроме того, преподаватель может оперативно корректировать проблемы, связанные с недостаточной приспособленностью наличных УМК к использованию в русле дистанционного обучения, с помощью самостоятельно создаваемых интернет-курсов.

Литература:

1. Аргюшина, Г.Г. Организация и контроль самостоятельной работы в языковом образовании студентов экономических специальностей для авиационно-космической отрасли / Г.Г. Аргюшина, О.А. Шейпак // 17-я Международная конференция «Авиация и космонавтика – 2018». 19–23 ноября 2018 года. Тезисы. – Москва: Люксор, 2018. – С. 560-561
2. Блик, Е.С. Обучение английскому языку методом управляемых открытий / Е.С. Блик // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 237-240.
3. Витковская, Н.Г. Формирование мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения / Н.Г. Витковская, Д.А. Денисова, Н.Г. Леванова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 52-55
4. Грищенко, А.С. Основные проблемы, связанные с обучением английской технической лексики / А.С. Грищенко, В.В. Лобанова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 15-17
5. Данилов, Ю.Л. Об опыте дистанционного обучения / Ю.Л. Данилов // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 11(213). – С. 133-137.
6. Диденко, Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки / Э.Н. Диденко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 27-29
7. Дудаев, Г.С.-Х. Особенности организации процесса обучения с позиций компетентностного подхода / Г.С.-Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 34-36

8. Зимняя, И.А. Проблемность в обучении неродному языку / И.А. Зимняя // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10-17
9. Павицкая, З.И. Развитие языковой догадки студентов спортивного профиля / З.И. Павицкая. – Казань: Яз, 2018. – 160 с.
10. Потенциал дистанционного обучения в формировании новых методических форм образовательного процесса в учреждении высшего образования / И.И. Молчанова, Н.Г. Витковская, С.В. Пивнева, Д.А. Денисова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 238-241
11. Турманов, Т.М. Применение компьютерных технологий в обучении французскому языку / Т.М. Турманов // Проблемы науки. – 2019. – № 4(40). – С. 90-91
12. Amin, E.A.R. A review of research into google apps in the process of english language learning and teaching / E.A.R. Amin // Arab world English journal. – 2020. – Vol. 11. – No.1. – Pp. 399-418

Педагогика

УДК 371, 378

преподаватель специальных дисциплин Мосенков Андрей Вячеславович

Нижегородское подразделение Горьковского учебного центра профессиональных квалификаций – структурного подразделения Горьковской железной дороги – филиала открытого акционерного общества «Российские железные дороги» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Разоренов Василий Александрович

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

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Фролова Нина Владимировна

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

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цель и актуальность статьи заключается в том, чтобы исследовать особенности игровой деятельности в обучении студентов профессионального образования. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью модернизации процесса образования и внедрения новых подходов в подготовке востребованных специалистов. В настоящее время специалисты любой отрасли должны обладать огромным багажом знаний и умений, который позволит им становиться профессионалами в своем деле. Поэтому традиционные методы обучения уже не являются эффективными. Сегодня происходит поиск новых методов и приемов обучения студентов и игровая деятельность является инновационным решением многих дидактических задач. Игровая деятельность позволяет доступным путем получить знания, умения и навыки, которые в помогут обучающимся в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, цифровое общество, игровая деятельность, подготовка востребованных специалистов.

Annotation. The purpose and relevance of the article is to explore the features of gaming activities in the training of vocational education students. The relevance of this topic is due to the need to modernize the education process and introduce new approaches to training in-demand specialists. Currently, specialists in any industry must have a huge amount of knowledge and skills that will allow them to become professionals in their field. Therefore, traditional teaching methods are no longer effective. Today, there is a search for new methods and techniques for teaching students, and gaming activities are an innovative solution to many didactic problems. Game activities allow students to gain knowledge, skills and abilities in an accessible way, which will help students in their future professional activities.

Key words: professional education, digital society, gaming activities, training of in-demand specialists.

Введение. В последнее время система образования в нашей стране развивается под влиянием цифровых преобразований. Именно профессиональное образование готовит специалистов, которые в будущем смогут составить конкуренцию не только своим соотечественникам, но и иностранным конкурентам в цифровом обществе.

В настоящее время специалисты любой отрасли должны обладать огромным багажом знаний и умений, который позволит им становиться профессионалами в своем деле. Поэтому традиционные методы обучения уже не являются эффективными. Сегодня происходит поиск новых методов и приемов обучения студентов и игровая деятельность является инновационным решением многих дидактических задач. Игровая деятельность позволяют доступным путем получить знания, умения и навыки, которые в помогут обучающимся в будущей профессиональной деятельности [3, 8].

Изложение основного материала статьи. Теоретические основы игровой деятельности заложены в трудах известных ученых: К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др. Теоретические положения о психолого-педагогических особенностях использования игровых технологий в профессиональном образовании отражены в трудах следующих ученых: П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, Н.Е. Седова и др. Применение игровой деятельности в современных цифровых реалиях описаны в исследованиях Петрова Ю.Н., Вагановой О.И., Филатовой О.Н., Булаевой М.Н. и др. [1, 2, 6, 13].

Подготовка специалистов, которые будут отвечать всем требованиям цифровой экономики, сложный вопрос, который стоит перед профессиональным образованием. Одной из задач в этой области в настоящее время – организация учебной деятельности в таком ключе, чтобы у обучающихся было сформировано положительное отношение к учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования в настоящее время таковы, что в процессе обучения у студентов должны формировать общие и профессиональные компетенции. Их формирование осуществляется с помощью различных альтернативных технологий: проблемное, разноуровневое, проектное обучение, с помощью применения игровых, здоровьесберегающих, информационно-коммуникационных технологий, технологии развития критического мышления [5, 7, 12].

Процесс обучения в игровой деятельности становится естественным и произвольным, что облегчает усвоение знания и приобретение умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности.

В педагогике суть игровых технологий основывается на активизации мышления и повышения самостоятельности процесса обучения у студентов. Игра в процессе получения знаний обеспечивает творческую реализацию личности. Цель игровой деятельности в образовании – сформировать навыки и умения у студента с помощью творческого поиска в

процессе. Игровая деятельность позволяет человеку развивать коммуникативные навыки, активизировать познавательную деятельность [2, 6].

Содержание игры также определяется ее целью, направленностью. Содержание учебной игры резко отличается от игр, направленных на развитие коммуникативных навыков, предметных или игр, направленных на формирование правил общественного поведения.

Для студентов в процессе обучения больше подходит такой вид игр, как деловая игра. У деловой игры есть свои психолого-педагогические особенности организации. Рассмотрим их более подробно:

Игра как педагогическая технология выполняет ряд функций в образовательном процессе:

Развлекательная функция, которая является основной. В процессе игры каждый участник должен в первую очередь получить удовольствие от процесса.

Коммуникативная функция, игра должна способствовать развитию коммуникативных навыков участников.

Функция самореализации в процессе игры.

Терапевтическая функция. В процессе игровой деятельности студент должен учиться преодолевать трудности, учиться вести себя в обществе, приобретать навыки взаимодействия с другими людьми.

Диагностическая функция, которая производится как преподавателем, так и студентов по оценке знаний и умений.

Коррекционная функция. В процессе игры участникам приходится каждому выполнять свою роль, что позволяет корректировать отклонения в поведении, привыкнуть к норме общественных правил. В процессе игры студент приобретает возможность поделиться и вместе с другими участниками справиться с переживаниями или эмоциональным стрессом.

Место и роль применения игровых технологий во время занятий зависит не только от студентов и дисциплины, но от понимания их значимости преподавателем, который их использует. Игра – один из способов организовать учебный процесс интересно, развивая у студентов не только умения приобретать драгоценный опыт, но и для развития творческого мышления, коммуникативных навыков. Игра позволяет решить сразу несколько важных задач, в том числе среди этих задач и самореализация студентов, их профессиональная успешность, а также эффективная система организации учебного процесса [3, 8].

Игровые педагогические технологии нацелены в первую очередь на формирования умения работать в сотрудничестве и в партнерстве. Игра предполагает участие группы, участники которой будут взаимодействовать, помогать друг другу, добываясь необходимого результата.

Как показывает практика, учебные занятия с применением игровых технологий организуются в несколько этапов: тщательное изучение психолого-педагогических особенностей студентов; изучение интересов и увлечений студентов, которые помогут организовать проведения занятия в игровой форме; подготовка участников к игровому процессу во внеурочное время.

В процессе проведения игрового занятия преподаватель должен одновременно выполнять как минимум две функции: поощрять самостоятельную работу студентов и контролировать сам процесс с соблюдением правил.

От педагога в таком случае требуется следующее:

Правильное, доступное объяснение правил, которые должны быть понятными для студентов; отслеживание игрового процесса, разрешение конфликтов, которые могут возникнуть во время игры; учет особенностей студентов, которые уже достаточно взрослые люди и имеют свое мнение на ситуацию; организация и поддержание активности дискуссии во время игры между игроками; отслеживание активного участия всех студентов, которые находятся в процессе игры; организация игры таким образом, чтобы не терялась ценность изучаемого учебного материала; организация судейства с помощью других студентов, а также обеспечение честной оценки результатов.

После проведения игрового занятия следует обязательно подвести итоги, как игровые, так и образовательные.

Деловые игры – один из эффективных игровых методов, которые позволяют повысить профессиональную подготовку студентов. С помощью деловых игр студенты имитируют различные игровые ситуации, которые позволяют им рассматривать в процессе обучения практические аспекты правовой деятельности. В деловых играх происходит реализация различных сценариев построения процесса принятия решений и взаимодействия между сотрудниками организации.

При этом создаваемая имитационная модель требует быстрого решения поставленной учебной и профессиональной задачи, тем самым развивая и укрепляя знания, умения и навыки обучающихся, приобретенные в процессе всего обучения [4, 10].

Использование игровых методов и приемов на занятиях позволяет развивать личность не только студентов, но и преподавателя. У игровых технологий существует ряд преимуществ при их использовании:

Игровая деятельность направлена на активизацию и интенсифицирование учебного процесса.

Реализации межпредметных связей с другими дисциплинами, их интеграция.

Расширяется и усиливается учебная мотивация. Студенты учатся не ради приобретения знания на будущее, а для того, чтобы достигать игровых успехов в данный момент, применяя свои знания на практике для решения учебных задач.

Сокращается время, которое студент и преподаватель тратят на приобретение опыта и знаний во время занятий и внеучебное время. Опыт в игровой деятельности накапливается значительно быстрее и приносит удовольствие.

Существует также и ряд недостатков, которыми обладает игровая технология, которые так же необходимо учитывать :

Во время игровой деятельности внимание студентов чаще всего сосредоточено на процессе игры, а не на содержании материала, изучаемого с ее помощью.

Игровые занятия должны предлагать разнообразные методы и приемы, каждый из которых от преподавателя требует огромных временных и силовых затрат на подготовку.

Игры, которые проводятся на занятиях должны быть направлены на обогащение знаний и умений студентов.

Во время игры должны формироваться и развиваться как общие, так и профессиональные компетенции, что может затруднять отбор игровых технологий для занятия.

Важное внимание следует уделить и тому, какое место в игре занимает преподаватель. Он должен не только организовать весь процесс, но и принимать в нем активное участие. В группе педагог и высший авторитет, именно на него равняют студенты и к нему они обратятся за решением возникающих в процессе игры споров и конфликтов.

Много сложностей вызывает и логическое использование учебного материала в процессе игры. Для этого от преподавателя требуется учет индивидуальных особенностей, психологических и возрастных.

Основными сложностями при организации игровых занятий могут стать следующие:

Деловые игры требуют огромной подготовки от преподавателя, при их организации уходит много времени, поэтому их обычно используют только в тех случаях, когда нет других способов дать доступно и просто материал.

Внедрение игровых технологий требует от преподавателя перестроить уже используемую им методику преподавания. Участие студентов в деловой игре должно быть компетентностным, то есть от них тоже требует предварительная подготовка.

Обучающая ценность игры напрямую зависит от участия в ней преподавателя. В большинстве случаев, чем меньше в процессе игры присутствие преподавателя, тем выше возможности приобретения новых знаний и умений. При этом учитель должен быть активным участником игры на этапе ее подготовки, рефлексии.

В процессе организации игры на первое место выходит не поведение обучающихся на занятии, а их умение соблюдать правила игры. Нарушения дисциплины в процессе игры не имеют значительного влияния на процесс обучения.

Преподаватель должен обладать широким опытом по использованию и организации игровых методов и приемов на занятиях. Это важное условия успешной реализации образовательного процесса.

В большинстве занятий преподаватель выполняет инспекторские функции, то есть следит за выполнением заданий, соблюдением дисциплины. Такие функции в процессе игры становятся неактуальными. Они негативно влияют на игру, разрушают ее структуру. Во время игры преподаватель должен направлять студентов, умело подсказывать им, что делать, при этом не приказывая и не наказывая за нарушения правил.

Результаты игры, всегда непредсказуемы. Игра строится каждым игроком и их коллективной деятельностью. В игре важно не освоение определенных знаний, умений и навыков, а построении личного отношения и личного понимания событий. Отношение игроков к организованной игре может быть совсем не таким, какое предполагали организаторы игры.

Частое использование игровых технологий может оказывать негативное влияние на процесс обучения и воспитания. Очень часто постоянно использование игры приводит к тому, что студенты в ней видят единственное пространство действия. То есть игра для них становится компенсацией собственной неуспешности в повседневной образовательной деятельности. Это связано с тем, что игра строится по шаблону, и постоянное использование типичных игровых ситуаций приучает человека к правильным действиям для достижения успешного результата. После нескольких побед в подобных играх студенты чувствуют ложную уверенность в себе, что мешает им развиваться дальше, за пределами игровой деятельности.

Таким образом, игровая деятельность требует от преподавателя серьезной подготовки. Игровые технологии имеют безусловные преимущества перед обычным построением урока и внеурочной деятельностью, но при этом злоупотребление игровыми технологиями превращает процесс обучения в негативную для развития личности среду, так как студенты чувствуют ложную уверенность в себе, что мешает им развиваться дальше, за пределами игровой деятельности [9, 11].

Место и роль применения игровых технологий во время занятий зависит не только от студентов и дисциплины, но от понимания их значимости преподавателем, который их использует. Игра – один из способов организовать учебный процесс интересно, развивая у студентов не только умения приобретать драгоценный опыт, но и для развития творческого мышления, коммуникативных навыков. Игра позволяет решить сразу несколько важных дидактических задач. В том числе среди этих задач и самореализация студентов, их профессиональная успешность, а также эффективная система организации учебного процесса.

Игровые технологии требует поэтапного, постепенного введения их. Первоначально преподавателям следует использовать простые игры, постепенно усложняя правила игр, вводя разнообразие, используя более продолжительные игровые методы и приемы, которые постепенно начинают требовать подготовки не только от преподавателя, но и от самих студентов.

На этапе закрепления материала больше подходят ситуационно-ролевые игры, которые позволяют студентам самостоятельно принимать решения, приближая их к практической стороне изучения дисциплины.

Выводы. В профессиональном образовании игровые технологии используются всеми преподавателями, при этом они избегают частого применения, так как это расхолаживает студентов, к тому же подобное объяснение материала допустимо не на каждом уроке в соответствии с содержанием темы. Преподаватели видят как положительные, так и отрицательные стороны использования игровых технологий.

Многие преподаватели относятся к игровым технологиям на своих занятиях больше с отрицательной оценкой. Основная причина, по которой преподаватели включают игровые технологии в образовательный процесс – доступность материала, которые дается в игровой форме. Среди негативных сторон игровых технологий наиболее значительной является потеря образовательного содержания при частом использовании.

Игровая деятельность требует от преподавателя серьезной подготовки. Игровые технологии имеют безусловные преимущества перед обычным построением занятий и внеурочной деятельностью, но при этом злоупотребление игровыми технологиями превращает процесс обучения в негативную для развития личности среду, так как студенты чувствуют ложную уверенность в себе, что мешает им развиваться дальше, за пределами игровой деятельности.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. – Н. Новгород. – 2017. – 92 с.
2. Ваганова, О.И. Применение игровых технологий в обучении студентов / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, А.А. Мокрова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1(35). – С. 16-21. – EDN YZEBNZ
3. Игнатъева, Г.А. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатъева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7. – EDN VSCFBS
4. Петров, Ю.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования / Ю.Н. Петров, М.В. Фирсов, О.Н. Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2020. – № 2 (52). – С. 7-11
5. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI
6. Филатова, О.Н. Геймификация образовательного процесса / О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева, О.Н. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-2. – С. 379-381
7. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гущин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 189-192. – EDN MCENTJ
8. Филатова, О.Н. Инновации в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева, М.В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – С. 376-379
9. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248

10. Филатова, О.Н. Преимущества и недостатки дистанционного обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, П.В. Канатъев // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72(2). – С. 287-289
11. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3-6. – EDN IVBQHU
12. Markova, S.M. Forecasting the development of professional education / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykh, A.V. Khizhnaya, O.N. Filatova // The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. – Cham, 2020. – С. 452-459
13. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, N.V. Syrova, O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932

Педагогика

УДК 371.32

доктор педагогических наук, профессор Муравьева Елена Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Масленикова Надежда Николаевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский федеральный университет» (г. Елабуга)

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Проблема формирования функциональной грамотности у обучающихся общеобразовательных школ является одной из основных педагогических проблем. Теоретически, комплексное и системное знание, получаемое школьниками в результате обучения, должно обязательно находить применение в решении ими разнообразных практических задач. Однако множественные международные и российские исследования показывают обратное: учащиеся затрудняются проявлять умение по использованию своих знаний на практике. Особенно это затруднение проявляется при разрешении проблем, требующих использования знаний разных научных областей. Таким образом, процесс формирования у обучающихся функциональной грамотности (а также и ее компонента – биологической грамотности) осуществляется на недостаточно высоком уровне. Существуют, на наш взгляд, две основные причины, объясняющие обозначенную проблему. Во-первых, это связано с предметностью школьного образования, когда целостное знание искусственно разделяется на предметные области и транслируется ученикам в «усеченном» виде, однако данная причина объективно неустранима. Во-вторых, это определяется недостаточностью его последующей межпредметной интеграции и практической ориентированности с целью объединения ранее разрозненного предметного знания в единую систему. В соответствии со второй причиной, нами предлагается ряд решений, направленных на усиление интеграции и практической значимости предметного материала. Основными из них являются: введение в содержание предметного (в частности, биологического) образования информации о новейших научных достижениях и открытиях; демонстрация практического значения теоретического знания каждой изучаемой темы; систематическое использование в учебной деятельности задач и заданий межпредметного характера; включение учащихся младших классов в научно-познавательную практическую деятельность, а средних и старших классов – в социально значимую практическую деятельность.

Ключевые слова: функциональная грамотность, естественнонаучная грамотность, биологическая грамотность, общеобразовательное учебное учреждение, обучение биологии.

Annotation. The problem of developing functional literacy among students in general education schools is one of the main pedagogical problems. Theoretically, the complex and systematic knowledge acquired by schoolchildren as a result of training must necessarily find application in solving a variety of practical problems. However, multiple international and Russian studies show the opposite: students find it difficult to demonstrate the ability to use their knowledge in practice. This difficulty is especially evident when solving problems that require the application of knowledge from different scientific fields. Thus, the process of developing functional literacy in students (as well as its component - biological literacy) is carried out at an insufficiently high level. There are, in our opinion, two main reasons that explain the identified problem. Firstly, this is due to the subject nature of school education, when holistic knowledge is artificially divided into subject areas and transmitted to students in a “truncated” form, but this reason is objectively insoluble. Secondly, this is determined by the insufficiency of its interdisciplinary integration and practical orientation in order to combine previously disparate subject knowledge into a single system. In accordance with the second reason, we propose a number of solutions aimed at enhancing the integration and practical significance of the subject material. The main ones are: introduction to the content of subject (including biological) education of information about the latest scientific achievements and discoveries; demonstration of the practical significance of theoretical knowledge of each topic studied; constant use of interdisciplinary tasks and assignments in educational activities; inclusion of elementary school students in scientific and educational practical activities, and middle and high school students in socially significant practical activities.

Key words: functional literacy, natural science literacy, biological literacy, general education institution, biology education.

Введение. Основным вектором развития системы общего образования, как центральной части социального института образования, отражающего запросы современного общества, является формирование и развитие у обучающихся функциональной грамотности. Согласно академику А.А. Леонтьеву, под функциональной грамотностью в педагогической науке понимается способность человека «использовать постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [7, С. 35].

О функциональной грамотности в последние годы особенно активно начали говорить по следующим причинам:

– во-первых, об эффективности российского школьного образования начали судить по результатам исследований PISA, в ходе которых проверялась готовность обучающихся демонстрировать умение применять полученные теоретические знания для решения комплексных ситуативных задач. Данные подобных исследований показали достаточно низкий результат и заставили управляющий аппарат системы образования задуматься об изменении подходов к осуществлению школьного образования;

– во-вторых, обществом еще не забыта мощь советской образовательной системы, формировавшей выпускника, способного продемонстрировать практическую составляющую школьного знания и видеть связь между разнопредметным знанием. Средний современный школьник часто испытывает в этом затруднения, что объясняется учеными сокращением его мыслительной активности в результате доступности готовой информации практически по любому вопросу. Не секрет, что большинство молодых людей при наличии той или иной образовательной, профессиональной или бытовой проблемы обращаются к гаджетам и, зачастую, получают с их помощью детализированную инструкцию или алгоритм для ее разрешения. При этом редко полученная информация проходит процесс критического оценивания на предмет истинности и научности. Причем подобным образом ведут себя и те ученики, которые имеют высокие баллы по предметному обучению. Например, школьники предпочитают узнавать значения молярных масс веществ с помощью сайтов Internet, но не желают рассчитать их самостоятельно, используя атомные массы элементов в Периодической системе химических элементов.

Тенденция снижения результативности общего образования проявляется и на предметном образовании. Так, в рейтинг не особенно популярных школьных предметов попал предмет «Биология». Соответственно, исследователи биологической грамотности начали отмечать ее закономерное снижение у учащихся. В ряде учебных учреждений этот предмет вообще был выведен из учебных планов старших классов или заменен на предмет «Естествознание». Все это произошло на фоне стремительного развития в России и мире семейства биологических наук, дающих миру огромное количество новых открытий и решающих множество важнейших потребительских запросов социума (особенно, в области биологических технологий и медицины).

В начале данного учебного года, благодаря изменению ориентиров российского образования, учебный предмет «Биология» снова стал обязательным для изучения в общеобразовательных учебных учреждениях, а также в учреждениях СПО. Соответственно, проблема повышения у обучающихся биологической грамотности, как одной из системных составляющих функциональной грамотности, приобрела и новое значение, и новые возможности для ее решения.

Изложение осинового материала статьи. Согласно PISA, функциональная грамотность учащихся – это системная характеристика, представленная такими крупными компонентами как читательская, математическая, финансовая и естественнонаучная грамотности, а также креативным мышлением и глобальными навыками [5].

Поскольку система обучения сохраняется предметной, то в рамках каждого вида грамотности начали выделять частные составляющие. Так, естественнонаучная грамотность стала видеться системой, представленной биологической, химической, физической и географической грамотностью [8]. Условно считается, что учитель (преподаватель) каждой самостоятельной учебной дисциплины вносит свой вклад в формирование у учащихся естественнонаучной и, конечно же, функциональной грамотности.

Понимание авторами термина «биологическая грамотность» можно представить следующими тезисами:

– биологическая грамотность является ключевым компонентом научной грамотности и составной частью естественнонаучной грамотности;

– биологическая грамотность не является самоцелью, единственной и конечной точкой школьного биологического образования; это мировоззренческое понятие, и процесс ее формирования представляет собой континуум, «приобретать» который индивидуум будет на протяжении всей своей жизни;

– биологическая грамотность – это социальная конструкция – она является необходимым условием дальнейшего развития общества; это потребность общества принимать обоснованные эколого-биологические решения;

– биологическая грамотность – это способность человека определять и понимать роль биологии в мире, в котором он живет, высказывать обоснованные биологические суждения и использовать биологию так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие мыслящему, всесторонне развитому человеку [6].

Признание наличия у российского образования проблемы недостаточно высоких уровней функциональной, естественнонаучной и биологической грамотности закономерно привело к выработке определенных направлений ее решения. Однако результаты многолетних исследований PISA по оценке сформированности у обучающихся функциональной и естественнонаучной грамотности, а также наши исследования по оценке уровней биологической грамотности школьников региона показывают только незначительное улучшение образовательных результатов обучающихся. И это вполне объяснимо. Во-первых, объективно невозможно за короткие промежутки времени поднять эффективность образовательной системы [10]. Во-вторых, необходимо полное понимание принципов перестройки системы обучения как на уровне министерств и отделов образования, так и на уровне администрации школ и их педагогического коллектива. Первым это важно для выстраивания концепции обновленного российского образования, вторым – для реализации ее конкретных идей на местах [11, С. 200]. Последнее является, на наш взгляд, более трудно реализуемым: даже при наличии определенных наработок на данный момент времени, учителя-предметники не интересуются (за редким исключением) содержанием других предметных областей и, соответственно, не используют их в обучении своему предмету. Тем самым теряется один из важнейших принципов обучения – межпредметной интеграции, который, по своей сути, и выступает основой формирования у учащихся функциональной грамотности. Это, в свою очередь, становится причиной возникновения противоречия между необходимостью формирования у учащихся общеобразовательных учебных учреждений функциональной грамотности (и комплекса ее составляющих в их взаимосвязях и взаимозависимостях) и недостаточной разработанностью методических подходов к осуществлению данного процесса. Более частной проблемой становится разработка комплексного подхода к формированию функциональной грамотности в рамках одной предметной области (например, биологической грамотности как составляющей естественнонаучной грамотности с помощью учебного предмета «Биология»).

Основными направлениями реализации интегративного образования, описанными в трудах современных ученых и направленными на повышение функциональной грамотности обучающихся, являются:

– интегративность образования, предполагающая, при сохранении предметного образования, установление множественных межпредметных связей в содержании учебного материала по каждому (без исключения) учебному предмету [1; 3; 4; 12]. Несомненно, принцип интегративности содержания образования не является новым, однако при его упоминании часто имеется в виду ограниченная область знания и внутренняя интеграция (в частности, предметов естественнонаучного цикла). Например, это включение вопросов химии и физики в процесс изучения биологии. Однако сейчас уже необходимо делать «шаг вперед» и рассматривать интеграцию между различными предметными областями (например, между предметами естественнонаучного цикла и математики. В противном случае процесс формирования функциональной грамотности обучающихся будет недостаточно эффективным, усеченным;

– практическая ориентированность образования, ориентированная на научение школьников использовать получаемые учебные знания для решения учебных и бытовых задач, то есть демонстрирующая применимость теоретических положений школьного обучения в реальных условиях.

В школьных условиях данное направление чаще всего реализуется в следующих формах:

а) решение на уроках практико-ориентированных межпредметных задач;

б) включение обучающихся в исследовательскую и проектную деятельность [2; 9].

Считаем, что данные направления можно и необходимо дополнить следующим:

1. Вводить в содержание школьного биологического образования примеры новейших достижений в области биологии. Это позволит одновременно решить несколько задач:

а) повысить интерес к изучаемому предмету – факты открытий и описание пути движения мыслей исследователей, которые привели их к данному открытию, всегда были и остаются интересными для людей любого возраста;

б) продемонстрировать вклад интегрированного научного знания в совершенное открытие или научное достижение, поскольку многие современные открытия совершаются на стыке наук и имеют междисциплинарный характер;

в) показать возможности накопленного научного знания в получении новых научных и практических результатов, то есть его практическое значение для развития науки и человеческого общества.

2. Интенсивно реализовывать деятельностный подход в образовании: в каждой (по возможности) изучаемой теме демонстрировать практическое значение теоретического знания: показывать возможность его применения в профессиональной деятельности и в разнообразных повседневных ситуациях, акцентировать внимание на научных методах познания природы.

3. Разрабатывать и использовать на занятиях задачи и задания межпредметного характера, требующие, во-первых, применения не только биологических, но и других предметных знаний, и, во-вторых, рассматривающие реальные жизненные ситуации. Своеобразным примером для создания педагогом банка таких заданий могут выступить как многочисленные задания PISA, так и разработанные по их подобию задания и задачи российских педагогов.

4. Включать учащихся в практическую и исследовательскую деятельность следует с начальной школы. С помощью учителей начальных классов эта практическая деятельность школьников может быть несложной – наблюдения за природными объектами в естественной и искусственной среде обитания, фенологические и сезонные наблюдения, коллекционирование (включая фотографирование). Далее практическая деятельности обучающихся должна усложняться: при изучении ботаники ребята могут заниматься выращиванием зеленных культур на разных средах, цветов на гидропонике, рассадного картофеля из семян, земляники в зимний период времени (в тепличных условиях), испытывать влияние стимуляторов роста на состоянии выгоночных луковичных культур, изучать условия интродукции видов (например, выращивать в средней полосе арахис рассадным способом, разводить карликовые нимфеи и пр.). В старших классах проектно-исследовательская деятельность должна, по возможности, приобрести социальную направленность. Например, с помощью многообразных цифровых лабораторий, которыми снабжаются практически все современные школы, можно проводить исследования деятельности мозга человека при разных видах нагрузки и активности, изучать качество всех природных сред (атмосферного воздуха в приземном слое, воды природных водоемов, почвенного плодородия и пр.).

Рассмотренные способы модернизации методической и содержательной составляющих школьного биологического (а также и естественнонаучного) должны показать свою эффективность, поскольку:

– знания учащихся будут базироваться на научных фактах, что, соответственно, даст ребятам более четкое понимание причинно-следственных связей, лежащих в основе тех или иных фактов, процессов и явлений;

– знания будут проходить постоянную систематизацию и углубление в процессе проектно-исследовательской деятельности;

– школьникам будет демонстрироваться практическая и социальная значимость биологических знаний, будет проходить знакомство с престижными профессиями, в которых без интегрированного естественнонаучного знания сложно добиться успеха;

– учащиеся будут выступать активными (а не пассивными) участниками образовательного процесса;

– они уяснят важность методов научного познания в сборе и анализе информации об окружающем человека мире природы;

– ученики осознают применимость биологических знаний в решении реальных жизненных ситуаций, в сохранении своего физического и психологического здоровья;

– повысится интерес к биологическим дисциплинам, расширятся представления об учебном предмете.

Выводы. Подводя итоги, отметим следующее:

1. Одной из основных задач современного образования является повышение функциональной грамотности обучающихся: знание должно быть ориентировано на решение профессиональных, повседневных бытовых и учебных задач.

2. Функциональная грамотность – это системное личностное образование, представляющее собой органичный синтез составляющих – читательской, математической, финансовой и естественнонаучной грамотностей, а также креативного мышления и глобальных навыков. Соответственно, для ее формирования должны проходить процесс формирования и ее составляющие. Только во взаимосвязи компонентов функциональной грамотности лежит познание окружающей действительности и формирование у обучающихся научной картины мира.

3. Предметная система образования несколько сдерживает формирование функциональной грамотности, поскольку педагоги не всегда могут или не всегда готовы максимально раскрывать особенности своей предметной области и демонстрировать с помощью ее содержания и межпредметность любого знания, и невозможность изучения объектов и процессов окружающего мира без интеграции научного знания.

4. Основными направлениями решения проблемы повышения функциональной (естественнонаучной, биологической) грамотности школьников выступают – интегративность образования (содержания учебных предметов), его практическая, проектная и исследовательская ориентированность.

5. Содержание любого школьного предмета несет в себе большой потенциал для реализации межпредметной интеграции. Однако реализуется интегративность (межпредметность) образования достаточно сложно, что объясняется недостаточной компетентностью учителей в других научных областях. Соответственно, процесс формирования функциональной грамотности школьников только тогда станет максимально эффективным, когда педагоги, как ретрансляторы знаний, примут свое личностное и профессиональное развитие как необходимое условие развития учащихся.

Литература:

1. Борзова, З.В. Формирование естественнонаучной грамотности школьников через интеграцию предметов естественного цикла / З.В. Борзова // Современные проблемы биологии и экологии. Материалы докладов III Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2021. – С. 206-210

2. Вахрушева, А.М. Учебная проектно-исследовательская деятельность как средство повышения естественно-научной грамотности школьников / А.М. Вахрушева, А.Ю. Вахрушев // Тенденции развития современной педагогической науки. Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. – СПб., 2020. – С. 63-67

3. Заграничная, Н.А. Интеграция содержания и методов преподавания естественнонаучных предметов в школьном образовании / Н.А. Заграничная, Л.А. Паршуткина // Педагогика. – 2018. – № 9. – С. 47-51

4. Заграничная, Н.А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход / Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 20-25
5. Киселев, Ю.П. Концептный подход к разработке компетентностно-ориентированных заданий, направленных на оценку и развитие естественнонаучной грамотности / Ю.П. Киселев // Физика в школе. – 2020. – № 4. – С. 17-24
6. Муравьева, Е.В. Биологическая грамотность как самостоятельная педагогическая категория / Е.В. Муравьева, Н.Н. Масленникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 196-200
7. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / [А.А. Леонтьев и др.]; под ред. А.А. Леонтьева. – М.: ИД РАО, 2003. – 368 с.
8. Пентин, А.Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А.Ю. Пентин, Г.Г. Никифоров, Е.А. Никишова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4 (61). – С. 80-97
9. Семенова, Г.Ю. Основные направления совершенствования содержания биологического образования / Г.Ю. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции. – Брянск: РИО БГУ, 2021. – С. 87-90
10. Хаматгалеева, Г.А. Кадровая политика на предприятиях общественного питания / Г.А. Хаматгалеева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Сборник научных трудов IV Международной конференции профессорско-преподавательского состава. – Казань: Печать-Сервис-XXI век, 2020. – С. 235-239
11. Щербакова, И.А. Формирование субкультуры будущего учителя иностранного языка в условиях полилингвального образования / И.А. Щербакова, М.В. Камашева, М.С. Ильина // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11 (140). – С. 199-202
12. Яровая, Е.А. Формирование метапредметной компетентности учащихся 5-6-х классов основной школы (биология, математика): монография / Е.А. Яровая. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.14.014.13

старший преподаватель Мустафина Лилия Равильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Гатауллина Луиза Кирамовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

старший преподаватель Аверко-Антонович Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

АНАЛИЗ МЕТОДИК И ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Научная статья рассматривает практические аспекты к организации обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в том числе с учетом национальной языковой специфики на материалах российской научной периодики. В статье проанализированы общие и частные методологические проблемы изучения русского языка как иностранного, в том числе рассмотрены современные подходы к формам и методам контроля; а также представлен анализ трудностей в процессе изучения русского языка как иностранного. С опорой на методический и практический опыт российской школы с позиции социокультурного контекста рассмотрена особенность и специфика формирования вторичной языковой личности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения русскому языку как иностранному, языковая личность, типология ошибок, формы и методы контроля.

Annotation. The research article considers practical aspects of the organization of teaching Russian as a foreign language (RFL), including the national linguistic specifics on the materials of Russian scientific periodicals. The article analyzes general and specific methodological problems of studying Russian as a foreign language, including modern approaches to the forms and methods of control; it also presents an analysis of difficulties in the process of learning Russian as a foreign language. Based on methodological and practical experience of the Russian school from the position of socio-cultural context, the peculiarity and specificity of secondary language personality formation are considered.

Key words: russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language, language personality, typology of errors, forms and methods of control.

Введение. Современное общество предъявляет особые требования к уровню культурно-коммуникативной компетентности специалиста, его способности преодолевать коммуникативные барьеры. В настоящее время качество образования во многом определяется устойчивой внутренней мотивацией студентов, их способностью к быстрой адаптации, постоянному возобновлению содержательного диалога со своим обществом, развитию межличностных отношений в межкультурной среде, эффективному достижению поставленных целей [4]. На протяжении последних десятилетий современный мир становится все более многоязычным, а новые технологии позволяют нам работать в тесном контакте с людьми по всему миру, так по мере развития отношений со странами растет и потребность в знании иностранного языка. Возрастает потребность в просвещенном гражданине, готовом к жизни в современном мире как на культурном, так и на языковом уровне [18].

Русский язык – один из самых богатых языков мира, это общепризнанный факт. В качестве национального языка русского народа русский язык является основой формирования и совершенствования речи [17]. С развитием глобализации мир приобретает все больше возможностей для изучения иностранных языков, и в настоящее время владение двумя иностранными языками является, пожалуй, самым необходимым навыком в жизни [6]. Смена парадигмы образования в условиях глобализации и интеграции социальных систем по всему миру, которую мы наблюдаем в настоящее время, можно определить как коммуникативную и межкультурную. Необходимо приложить усилия к изучению иностранного языка, а не ожидать, что мир приспособится к монолингвизму [1].

По мнению авторов, обучение русскому языку как иностранному может быть охарактеризовано как интересное, коммуникативное и успешное при условии эффективного использования грамотным преподавателем сочетания традиционных методов обучения и кейсов [7]. При этом необходимо обращать внимание на выбор подходящих заданий, их

соответствие современной действительности, применение полученных на занятиях знаний и психологическую готовность студентов к работе с такими заданиями. Все эти теоретические и практические вопросы должны быть учтены при определении долгосрочных целей, заключающихся в подготовке специалистов, признанных на международном уровне и обладающих необходимыми теоретическими и практическими навыками и знаниями [16].

На данный момент в каждом университете сегодня организован подготовительный факультет, что предполагает особые требования к формированию и составлению языковых программ с учетом национальной языковой специфики [8]. В методике преподавания существует 4 основных правила. Первое – «зачем», второе – «чему учить», третье – «как учить», четвертое – «почему бы не использовать другой способ». Это означает, что в процессе обучения студенты должны не только запоминать элементы языковой системы, но и формировать навыки продуктивной речи, должны говорить и слушать (то есть порождать и воспринимать тексты) в коммуникативных ситуациях, адекватно оценивая их условия и особенности [9]. В этих условиях методика преподавания РКИ интегрирует большое количество интерактивных, коммуникативных и деятельностных подходов и форм, которые делают преподавание и изучение русского языка эффективным. Таким образом, идет активное обсуждение разных аспектов изучения и преподавания РКИ; и в данной научной статье представлен анализ методик и опыта обучения РКИ в современной практико-ориентированной научной литературе [10].

В данной статье мы рассматриваем три основных аспекта: 1) РКИ в качестве отдельного научного направления лингвистики; 2) РКИ и социокультурный контекст; 3) методологические проблемы РКИ – исследуются проблемы и причины их возникновения у иностранных студентов, закончивших довузовскую подготовку. На основании полученных данных предлагаются эффективные методы предупреждения проблем у будущих студентов на первых курсах обучения в вузе.

В процессе написания данной работы использовались такие методы исследования, как наблюдение, анализ и обобщение. Рассмотрены учебные ситуации при обучении русскому языку, а также профессиональным дисциплинам на этапе довузовской подготовки, в ходе которых у иностранных студентов возникают проблемы обучения в вузе. С методической точки зрения в работе рассматриваются ошибки преподавателей, выявленные авторами на основе мониторинга методики работы с иностранными студентами на подготовительном отделении [19].

Особенно интересны занятия по профессиональным предметам, где внимание акцентируется на методике подачи учебного материала. По мнению авторов статьи, методика преподавания профессиональных дисциплин также должна разрабатываться в соответствии с принципом учета контингента иностранных студентов. Данный подход поможет студентам лучше понять язык профессионального предмета, а преподавателю – понять и устранить возможные причины неудач при изучении профессионального предмета на русском языке. При этом преподаватель должен учитывать тот факт, что иностранные студенты обучаются на иностранном языке. Полагаем, что данное исследование может внести определенный вклад в область методики преподавания профессиональных дисциплин на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся и может быть учтено при работе с данным контингентом учащихся [14].

Изложение основного материала статьи. Первая группа – направлена на исследование лингвистических аспектов как специального научного направления, а именно:

- РКИ как самостоятельный предмет лингвистики (исследовательские работы И.В. Одинцовой [11]);
- РКИ как теоретический аспект формирования вторичной языковой личности (работы Е.В. Потемкиной [12]).

И.В. Одинцова делает акцент на «интегративном характере предмета РКИ, который сформировался благодаря развитию антропологически ориентированных учений о языке: теории речевой деятельности, теории языковой личности, коммуникативистики, теории межкультурной коммуникации, когнитивистики и т.д.» [12, С. 98], и в качестве ведущего подхода описывает функционально-ономастиологический, способствующий рассмотрению предмета лингвистического аспекта РКИ как системы обобщенного знания, где «отражены обобщенные, достоверные и упорядоченные сведения, которые были выделены и систематизированы на основе проверенных на практике идей и принципов, актуальных для исследовательской деятельности научного поиска» [12, С. 102].

Исследовательское внимание Е.В. Потемкиной обращено на проблему формирования вторичной языковой личности (ЯЛ), а именно «общее» и «специфическое» в отношении понятия вторичной ЯЛ в контексте теории РКИ.

Исследование Е.В. Потемкиной направлено на инвариантную и вариативную части языковой личности, на ее когнитивный уровень (лексикон, тезаурус и прагматикон), и на основе анализа утверждает, что «вторичная языковая личность – это способность к адекватному общению на межкультурном уровне» [13, С. 222], но вместе в том, что «изучение иностранного языка не ведет к автоматическому формированию вторичной языковой личности, так как, несмотря на то что человек обладает врожденной способностью быть языковой личностью, он еще должен ею стать. Процесс формирования вторичной языковой личности складывается из осознанного структурирования вербально-семантического, когнитивного и мотивационного уровней, имеющих в своем составе типовые элементы, которые способствуют становлению индивидуальных и коллективных особенностей вторичной языковой личности» [13, С. 223].

Несомненно, изучать иностранный язык вне социокультурного контекста невозможно, именно поэтому в контекст изучения РКИ органично включается значительный блок, ориентированный на формирование социокультурной компетенции. О. Хабарова отмечает доминирующую роль дискурса о национальной картине мира, и «при работе преследуется не только образовательная, но и гуманистическая цель: он воспитывает способность мирно и без дискриминации существовать в одном обществе и принимать чужую культуру» [15, С. 34-35]. Включение элементов культурно-исторического значения на основе специально организованных форм визуальной коммуникации (экскурсионные формы), способствуют наиболее качественному познанию русского языка, а именно, «способствует не только развитию коммуникативной компетенции обучающихся, но и повышает их уровень познавательного интереса к территории пребывания, народу, ее населяющему, а значит – к более высокому уровню освоения русского языка как иностранного» [15, С. 475].

Рассматривая третий аспект, методологические проблемы РКИ (общие и частные форм, и приемы обучения) необходимо выделить три основных направления:

1. методика обучения РКИ, в том числе подходы к формам и методам контроля (Ю.А. Антонова [1], М.Е. Бохонная [2], Е.А. Шерина и др.);
2. формы и методы использования образности русского языка через изучение фразеологических оборотов (А.К. Новикова [5], А.Ю. Саркисова [13] и др.);
3. типология и анализ сложностей.

В работе «Учебники русского языка для иностранцев конца XVII – начала XVIII века: адресат и лингвометодические основы» [3] С.В. Власова и Л.В. Московкина выделяют вектор развития методики обучения, ориентированного на обучение неродному русскому языку через заучивание слов, фраз, диалогов, и «включающих стилистически неоднородный материал и отражающих разные методические концепции» [3, С. 124].

К формированию образовательного пространства. Ю.А. Антонова в качестве ведущей рассматривает лингвопрагматическую сторону русской речи, которая способствует развитию языкового чутья, творческого и личностного отношения к изучаемому языку, расширению лексики. т.е. «основой мотивации к изучению неродного языка должны быть интерес и любовь к другой культуре, которые могут быть сформированы игровыми, сюжетно-ролевыми упражнениями и индивидуальными заданиями» [1, С. 6].

А.Ю. Саркисова [13] утверждает, что изучение историко-литературного комментария способствует достижению высокого уровня формирования лингвистической и коммуникативной компетенций за счет использования приемов семантизации русской лексики, асистемных факторов фонетики, грамматики и орфографии. А.К. Новикова утверждает, о необходимости изучения образности русского языка через различные языковые единицы, а именно «трудности экстралингвистического характера обусловлены затруднениями, возникающими при понимании заключенной в речи носителей языка информации, поэтому работа над фразеологией с национально-культурным компонентом является исключительно важным процессом, и от того, как она проходит, в значительной степени зависит эффективность обучения русской фразеологии китайцев» [5].

Выводы. Изучение иностранного языка имеет прагматическую основу (понимать, общаться, передавать и транслировать информацию). М.Е. Бохонная и Е.А. Шерина [2] обращают внимание на целостность всех этапов контроля: системность, логичность, прозрачность, объективность.

Литература:

1. Антонова, Ю.А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного / Ю.А. Антонова // Лингвокультурология. – 2010. – № 4. – С. 5-14
2. Бохонная, М.Е. Специфика проведения контролируемых мероприятий при обучении русскому языку как иностранному/ М.Е. Бохонная, Е.А. Шерина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5. – С. 615-617
3. Власов, С.В. Учебники русского языка для иностранцев конца XVII – начала XVIII века: адресат и лингвометодические основы / С.В. Власов, Л.В. Московкин // Проблемы современного образования. – 2014. – № 6. – С. 119-127
4. Межкультурная коммуникация в условиях мультилингвальной среды: формирование лингвокультурной компетенции (социально-психологический фактор) / А.Е. Астафьева, А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева [и др.] // Казанская наука. – 2019. – № 9. – С. 96-98
5. Новикова, А.К. Сопоставительное изучение фразеологии как принцип национально ориентированного преподавания русского языка как иностранного / А.К. Новикова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 1 (09).
6. Нурутдинова, А.Р. Формирование иноязычной компетенции: практические аспекты в процессе обучения иностранному языку (инструменты образовательных технологий) / А.Р. Нурутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 16.
7. Нурутдинова, А.Р. Формирование языковой личности в условиях интенсификации межкультурной интеграции: на примере программы международного обмена "GLOBAL AMBASSADORS" в международном институте языков и культур (часть 1) / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, З.Х. Фазлыева, Н.О. Самаркина // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 4. – С. 134-140
8. Нурутдинова, А.Р. Проблема адаптации иностранных студентов: интернационализация образования и адаптация к культуре (китайцы в Казани) / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Панфилова // Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы: сборник научных материалов, Казань, 18-19 ноября 2021 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 153-159
9. Нурутдинова, А.Р. Разработка учебных материалов в контексте межкультурной коммуникации / А.Р. Нурутдинова // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2022. – № 1. – С. 490-497
10. Нурутдинова, А.Р. Социально-когнитивный взгляд на культурную адаптацию иностранных студентов / А.Р. Нурутдинова, Е.В. Дмитриева, Д.Ш. Шакирова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 213-216.
11. Одинцова, И.В. К вопросу об объекте и предмете в науке. РКИ как предмет лингвистического исследования / И.В. Одинцова // Мир русского слова. – 2014. – № 4. – С. 96-105
12. Потемкина, Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности / Е.В. Потемкина // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Серия: Филология. – 2013. – № 2, Т. 1. – С. 215-224
13. Саркисова, А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному / А.Ю. Саркисова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2017. Вып. 2 (179). – С. 67-71
14. Формирование языковой личности в условиях межкультурной коммуникации / С.А. Халиуллина, Е.В. Литвиненко, Д.П. Шейнина [и др.]. – Москва: Издательство "Знание-М", 2023. – 194 с. – ISBN 978-5-00187-436-2. – DOI 10.38006/00187-436-2.2023.1.194
15. Хабарова, О. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного / О. Хабарова // Балтийский акцент. – 2013. – № 3. – С. 33-38
16. Хасан, Ф.М.А. Русский язык и литература как катализатор межкультурного диалога / Ф.М.А. Хасан, А.Р. Нурутдинова // Россия и страны арабского мира: перспективы сотрудничества в сфере образования и культуры: Сборник научных статей и тезисов Международной студенческой научно-практической конференции, Белгород, 24-26 мая 2023 года / Под редакцией Е.Б. Назаренко, А.Ю. Петряевой. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – С. 98-102
17. Черепанова, Б. Об эффективности культурно-исторического изучения русского языка иностранными магистрантами через экскурсионные формы / Б. Черепанова // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике: сб. статей II Междунар. науч. конф. (24-25.11.2016) / под ред. Н.Ф. Федотовой. Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2016. – 516 с.
18. Development of information culture, self-education, and improved level of knowledge in students as factors in the competitiveness of a future specialist / I.A. Aleksandrova, A.R. Nurutdinova, G. Malukina [et al.] // Revista Conrado. – 2023. – Vol. 19, No. 92. – P. 106-112
19. Nurutdinova, A.R. Linguacultural specificity of phraseological units in the process of teaching / A.R. Nurutdinova, D.P. Sheinina, V.R. Gagarina // Languages. – 2021. – Vol. 7/1. – P. 126.

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Назметдинова Ирина Сайрановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат психологических наук, магистрант группы МЖУР-0222 Столярова Светлана Сайрановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРИЁМОВ В ТЕКСТАХ

Аннотация. Текст – очень сложная структура. Она состоит из огромного количества компонентов, каждый из которых выполняет свою функцию. Проанализировав тексты различной жанровой направленности из художественной литературы и публицистики, мы пришли к выводу. Наличием или отсутствием только художественно-выразительных средств особенности текстов не ограничиваются. И здесь немаловажную роль играют другие блоки. Мы предлагаем новый подход к выделению литературных приемов, выделяя 2 блока, и даем им такие названия: композиционно-конструктивные средства и художественные арт-объекты. Цель настоящей статьи – рассмотреть литературные приемы, традиционно выделяемые (художественно-выразительные средства) и предложенные нами (композиционно-конструктивные средства и художественные арт-объекты), с точки зрения их употребления в публицистических текстах. То есть при обучении мы предлагаем студентам базу для изучения фундаментальных основ создания художественных и журналистских текстов разных жанровых групп с учетом выделенных литературных приемов. И именно с этого мы начинаем работу со студентами-журналистами на занятиях по дисциплинам «Анализ жанровой структуры журналистского текста», «Стилистика и литературное редактирование» и «Язык и стиль СМИ».

Ключевые слова: тексты различной жанровой направленности художественной литературы и публицистики, новые подходы к выделению литературных приемов: композиционно-конструктивные средства и художественные арт-объекты.

Annotation. Text is a very complex structure. It consists of a huge number of components, each of which performs its own function. Having analyzed texts of various genres from fiction and journalism, we came to the conclusion. The features of texts are not limited to the presence or absence of artistic and expressive means. And here other blocks play an important role. We propose a new approach to identifying literary devices, highlighting 2 blocks, and giving them the following names: compositional and constructive means and artistic art objects. The purpose of this article is to consider literary techniques traditionally identified (artistic and expressive means) and those proposed by us (compositional and constructive means and artistic art objects), from the point of view of their use in texts. That is, during training, we offer students a basis for studying the fundamental principles of creating artistic and journalistic texts of different genre groups, taking into account the highlighted literary techniques. And this is where we start working with journalism students in the disciplines of «Analysis of the genre structure of journalistic text», «Stylistics and literary editing» and «Language and style of the media».

Key words: texts of various genres of fiction and journalism, new approaches to the allocation of literary techniques: compositional and constructive means and artistic art objects.

Введение. Говоря сегодня об обучении студентов факультета журналистики написанию разного рода текстов, необходимо прежде всего дать им первичные знания по созданию текстовой информации и обозначить основы для «изобретения текстов». Сегодня уже не секрет, что текст – очень сложная структура, которая включает целый ряд компонентов, все они в совокупности или отдельно каждый выполняют свою функцию. Важную роль в данной структуре играют литературные приемы. «Они отвечают, во-первых, за эстетическую привлекательность текста, во-вторых, акцентируют внимание читателя на определенных деталях, в-третьих, визуализируют передаваемую информацию» и так далее. Ошибочно думать, что литературные приемы ограничиваются лишь художественно-выразительными средствами, которые используются, в большинстве случаев, в литературных произведениях. Данное понятие намного шире, чем кажется. Точного и полного определения термина «литературный прием» мы не обнаружили, приведем интерпретацию нескольких из них [1, 3, 4]:

1. Литературные приемы – это способы использования художественных средств и отдельных техник, необходимых для создания хорошего текста.

2. Литературные приемы – конструктивные принципы организации литературного высказывания: сюжетно-композиционные, жанровые, стилистические, стиховые.

3. Литературный прием – это авторская стратегия, используемая при создании того или иного текста для передачи, развития и продвижения информации, для того, чтобы текстовый материал был полным, четким, интересным, ярким, иногда сложным.

На основе приведенных определений предложим свое обозначение термина:

Литературный прием – это универсальная стратегия, включающая в себя использование автором средств художественной выразительности, композиционно-конструктивных средств и художественных арт-объектов для организации литературного произведения и создания авторского стиля.

Цель настоящей статьи – рассмотреть литературные приемы, традиционно выделяемые и предложенные нами, с точки зрения их употребления в художественных произведениях и журналистских текстах, т.е. предложить студентам базу для изучения фундаментальных основ создания текстов разных жанровых групп с учетом выделенных литературных приемов. И именно с этого мы начинаем работу на занятиях по дисциплинам «Анализ жанровой структуры журналистского текста», «Стилистика и литературное редактирование» и «Язык и стиль СМИ».

Изложение основного материала статьи. Как уже говорилось ранее, литературные приемы – широкое понятие, включающее в себя несколько блоков. Чаще всего в исследованиях выделяется один основной блок: художественно-выразительные средства. Проанализировав тексты различной жанровой направленности из художественной литературы и публицистики, мы пришли к выводу, что наличием или отсутствием только художественно-выразительных средств особенности текстов не ограничиваются. И здесь немаловажную роль играют другие блоки, мы предлагаем два новых блока, как мы их обозначили: композиционно-конструктивные средства и художественные арт-объекты [7], которым, при обучении студентов-журналистов, мало или практически вообще не уделяется внимания, хотя это основа для их практической деятельности. Представим каждый из блоков с предложенными практическими заданиями.

I блок. Художественно-выразительные средства – самый распространенный тип литературных приемов. Как известно, художественно-выразительные средства – это слова и устойчивые выражения, которые употребляются в текстах для создания тех или иных образов. Без этих слов и выражений не обходится, как правило, ни один художественный текст, а

также к их использованию прибегают журналисты, чтобы сделать текст живым, ярким, интересным и привлекательным. Классификация данных средств известна: тропы, фигуры речи и фонетическая стилистика, студенты именно с этим блоком знакомятся уже в школе, в вузе при изучении истории отечественной и зарубежной литературы факультативно вспоминают их. На занятиях идет работа по исследованию уместности использования данных средств в текстах разных стилей, жанров, видов; по нахождению их ошибочного использования и по редактированию текстовой информации. Важной здесь нам представляется работа и на лексическом уровне (все виды работы со словом и паремиологическими единицами: синонимия, антонимия, омонимия, паронимия, многозначность, лексическая избыточность и лексическая недостаточность и т.д., – нахождение и исправление ошибок, или правка текстов, или составление собственных текстов по заданным параметрам), и работа с фонетической стилистикой, где перед студентами ставится задача: определить, есть ли в тексте имплицитная информация, переданная на фонетическом уровне, как она создается, какие звуковые сочетания помогают это понять, что именно хотел выразить автор. Именно фоновые вариации, те самые «тяжелые» (ст, зд, жч, ст, рж, рд и др.) или «легкие» (сонорные, открытые слоги и т.д.) звуковые сочетания частотные в текстовой информации, помогают журналисту выразить свое отношение к содержанию собственного текста, когда в силу обстоятельств откровенно сказать он не может, а дать понимание читателю сути проблемы хочется. Перейдем к следующим, выделяемым нами в литературных приемах блокам.

II блок из новых, предложенных нами, мы назвали «композиционно-конструктивные приемы», куда мы относим средства, которые помогают сформировать текст, построить его, автор с помощью этих средств выстраивает логику своего произведения, вводит сложную систему структурных компонентов, частей текста, преследуя цель привлечь и удержать внимание читателя. Следует учитывать тот факт, что в некоторых случаях мы столкнемся с четкой структурой текста, а в других – с намеренным нарушением четкости, а иногда и логичности (это зависит от прагматической установки автора). Отметим, что данный блок опирается именно на форму текста, но с точки зрения применения имеет более широкий спектр. По отдельности эти составляющие рассматривали в своих исследованиях Бакланова Н.И. [2] и Липневич А.И. [5]. Однако Бакланова Н. И. опирается только на конструктивные средства, а Липневич А.И. – на композиционные приемы, в нашем исследовании мы используем комплексный подход. Именно обучение студентов пониманию текста как комплексному продукту речевой деятельности в единстве композиционных и конструктивных литературных приемов способно привить им навыки работы с любой текстовой информацией. Упражнения здесь направлены на изменение текстовой основы в соответствии с заданием, его мы называем «Перебежчик»: заданное текстовое содержание студенты должны переделать и представить в разных стилях и разных жанрах, как бы перебегаю от одного жанра-стиля к другому и учитывая специфику каждого, его особенности. Мы предлагаем следующее видение данного блока. Блок композиционно-конструктивных литературных приемов состоит из двух видов, вытекающих из названия.

Первый – композиционный. Он содержит в себе такие структурные компоненты (составляющие композиции), которые являются базовыми для стандартного текста: пролог, экспозиция, завязка действия, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог; может содержать факультативные компоненты: внесюжетные элементы, параллельное развитие сюжета, авторские отступления или ремарки. Инструментарий данного вида в зависимости от замысла автора «отвечает за логику, мягкое развитие сюжета и раскрытие замысла автора» [6]. Несмотря на то, что композиционный вид литературных приемов близок больше художественному тексту, он также применяется и в публицистике. Если в материале раскрывается определенное развитие событий, именно композиция поможет автору логично и четко донести мысль до читателя, не теряя смысловых связей между частями текста, например в очерке.

Второй – конструктивный. С технической точки зрения это текстовый инструмент, т.е. отвечает только за вид текста. В аспекте художественной литературы конструктивный вид включает в себя деление произведения на главы, акты, действия, а верно расставленные акценты равномерно выделяют смысловые части. В журналистике этот вид относится к инструментам по созданию лида, заголовков и подзаголовков [2]. «Задача остается той же – выделение смысловых акцентов, но различна окончательная конструкция текста. Объединяющий момент и для литературы и для журналистики это абзацное членение, которое помогает читателю обдуманно относиться к текстовой информации и воспринимать материал в полном объеме и смысловом наполнении [6].

На данном этапе вместе с обучающимися подробно рассматриваются виды абзацного членения, выясняются цели и задачи использования разного вида абзацев, студентам предлагаются упражнения на выявление и исправление ошибок при абзацном членении текста, на определение соразмерности абзацев и их функций в тексте.

Набор композиционно-конструктивных средств далее будет упоминаться как инструментарий, так как в данном случае приведенные средства работают в тексте в качестве инструмента, исправляя форму и делая ее более удачной. И именно использованию инструментария и исправлению ошибок при создании текста, уделяется внимание на занятиях. В аудитории для анализа предлагаются фрагменты или полные тексты с ошибками в композиционно-конструктивном блоке, перед обучающимися ставятся задачи: определить соответствующие используемых средств жанру, виду текста, проанализировать необходимость их использования и провести редакторскую правку (вид правки зависит от введенных в текст ошибок).

III заключительный блок литературных приемов, которые мы выявили и предлагаем для использования в образовательном процессе – это художественные арт-объекты. Цель которых - визуализация разнообразных объектов, предметов, явлений действительности и фантазийных аналогов, деталей и картин происходящего в сознании читателя. На занятиях для анализа мы используем полноценные фрагменты произведений как художественных текстов, так и публицистических. Студенты выясняют, что объектом визуализации может стать окружающее (неодушевленные объекты, предметы) и окружающие нас объекты (одушевленные), главное, чтобы на раскрытие сюжета оказывали влияние или существенно дополняли образ именно деталь, пейзаж, портретная характеристика, интерьер и т.д. Разберем каждый из них подробно.

1. Пейзаж. Данный термин как литературный прием означает использование в произведениях природы как средства для выражения замысла автора. Согласно классификации М.Н. Эпштейна [7], выделяется 4 вида пейзажа:

а) Сезонный или ландшафтный. Используется автором для визуализации смены локации или течения времени. Например, события произведения переносятся из города в деревню. Меняется место действия, следовательно, это влияет на сюжет и общее настроение текста. Пример сезонного пейзажа – смена времени года или суток, описание которого также играет важную роль в тексте.

б) По степени масштабности, тематической обобщенности. Масштаб пейзажа – деление картины на общий и локальный план. Последний используется чаще всего для создания картины действия в пределах одного человека, например, глазами главного героя. Общий же задает настроение большинства. Тематический пейзаж задает колорит, нужный произведению. Например, национальный, этнический, экзотический.

в) Жанрово-стилевой. Данный вид пейзажа нужен для передачи состояния главного героя или общего настроения всего произведения. Например, преобладание серых красок в описании создает унылую картину, а яркие, солнечные образы – позитивную. На протяжении сюжета пейзаж может меняться, символизируя смену настроения либо главного героя, либо направления сюжета.

г) Фантастический и идеальный пейзаж. Данный вид используется в тексте как символ чего-то утопического, недостижимого, романтического, несбыточного. Также его употребление бывает обусловлено рамками жанра фэнтези или фантастики.

2. Портретная характеристика как основное средство художественного или информационного воплощения замысла автора для представления читателям типа характера своего героя, персонажа и выражения своего отношения к ним через изображение внешности героев (фигура, лицо, одежда, движения, жесты и манеры). Разновидность классификаций портретов в литературе:

а) Внешний человек. Стандартный вид портретной характеристики, описывающий внешность персонажа. Он используется для создания четкого образа в очерке или героев художественного произведения. Важно учесть, что данный вид портрета не подразумевает собой сухое описание визуального облика, а рисует запоминающуюся картину со своими отличительными особенностями. Для создания идеального портрета, который точно погрузит читателя в произведение или четко охарактеризует личность, используются тропы, добавляющие в образ ярких красок.

б) Внутренний человек. Задача этого вида – показать читателю не внешний облик героя, а психологическую сторону, внутренний мир и характер. Зачастую данный портрет играет более важную роль в сюжете, чем портрет «внешнего человека». Именно раскрытие психологии персонажа позволяет читателю не только визуализировать его, но и проникнуться, начать сопереживать, понимать и принимать то, что в речевом или идеологическом плане исходит от данной личности. Поэтому авторы стараются лучше раскрывать портрет внутреннего человека, наполняя картинку живыми эмоциями.

в) Медиальный человек. Это соединение первого и второго видов портретной характеристики воедино. Авторы часто прибегают к такому методу, раскрывая читателю полный образ героя, тем самым вводя в сюжет типичное как отражение общего. Таким образом, далее по ходу чтения к портрету возвращаться нет смысла, обязательные характеристики уже заложены в сюжете.

3. Интерьер. Как образное средство – это подробное описание пространства, в котором пребывает герой, изображение внутреннего убранства комнат. Используется с той же целью, что и пейзаж, но в способах описания прослеживаются некоторые отличия. Описание интерьера как образного средства служит для визуализации:

а) статуса владельца. Это делается, очевидно – описанием дорогого или, наоборот, бедного убранства, беспорядка или чистоты и так далее. Также интерьер может стать ключевым в описании личности человека, чем часто пользуются журналисты;

б) вкусов. Данный пункт близок с первым, но подходит к вопросу об убранстве жилища под другим углом. Например, если сравнивать описания интерьеров двух богатых людей, мы найдем лишь отдельные черты, штрихи аналогичности, но они никогда не будут одинаковыми. Именно отличия в деталях жилища и есть визуализация вкуса, которым обладает герой. Это может быть тяга к абсолютной роскоши, или же наоборот, скромное и утонченное убранство, а также совершенно простое оформление. Часто авторы используют подобную разницу в описании для сравнения личностей в публицистике, персонажей в художественной литературе;

в) страны или эпохи, в которой живет герой. Очевидно, что данная черта применима и к пейзажу, но интерьер как образное средство раскрывает данный пункт более деликатно и «между строк». Увидев в тексте описание культурных особенностей определенной страны, фигурирующих в убранстве, читатель определяет место действия без четкого обозначения его журналистом или писателем. Также и с эпохой: из мелочей интерьера героя очевидно, в какое время погрузил персонажей автор художественного произведения.

4. Деталь. Другими словами, это небольшие подсказки, зацепки для читателя, которые помогают раскрыть суть текста или характер героя глубже и подробнее. Это идеальная и повторяющаяся подробность, при помощи которой автор создает образ, главное увидеть и зацепить то, что на первый взгляд кажется несущественным. Выделяются две группы деталей:

а) Деталь-символ. Это определенный образ, который пронизывает все произведение и отсылает читателя к кульминации. В литературной сфере существует термин «чеховское ружье», которое ввел А.П. Чехов. Именно по такому принципу работает деталь-символ – «если в начале сцены на стене висит ружье, то к концу сцены оно должно выстрелить». Не всегда этот «выстрел» осуществляется в журналистских текстах эксплицитно, «почему?», выясняем на занятиях и ищем в текстах имплицитные «выстрелы»;

б) Деталь-подробность. Это дополнение какого-либо явления, действия, изображаемого предмета или героя. Пример детали встречается чаще всего в художественной литературе, в журналистских текстах реже, но и цель другая. Определением цели использования детали-подробности занимаемся на учебном занятии.

На занятиях выясняем, для чего нужны художественные арт-объекты, как их выгодно использовать, где располагать и что именно включать (выпячивать для читателя) и с какой целью, анализируем тексты на предмет функциональной необходимости портретной характеристики и ее видов в заданных текстах.

Выводы. Опираясь на информацию, структурированную выше, можно сделать вывод, что литературные приемы – базовая составляющая почти любого текста и проявляются они в текстах с разной степенью интенсивности, их функции разнятся от степени употребляемого слова до создания каркаса целого произведения. Изучение традиционного и выделенных нами блоков – основа для создания грамотного журналистского текста. И этим необходимо заниматься на всех дисциплинах лингвистического цикла, чтобы превратить студенческие знания в прочный навык работы «С» текстом и «НАД» текстовой информацией.

Литература:

1. Ардова, Е.В. Практикум по журналистике: литературные приемы в статье и интервью / Е.В. Ардова. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2014. – 160 с.

2. Бакланова, Н.И. Конструктивные средства выражения авторского мнения в публицистическом тексте / Н.И. Бакланова // Вестник Огарев МГУ. – 2011. – № 4 (29). – С. 17-23

3. Большой академический словарь русского языка. Т. 1. [Текст]: Словарь. / Под ред К.С. Горбачевич. – Москва: Наука, 2004. – 661 с.

4. Крючков, С.В. Литературные приемы в журналистике / С.В. Крючков. – Москва: Русское слово, 2017. – 128 с.

5. Липневич, А.И. Композиционные приемы в художественном и журналистском дискурсе / А.И. Липневич // Филологические науки. – 2016. – № 11 (69). – С. 30-34

6. Столярова С.С. Литературные приёмы в журналистике как составляющие медиаграмотности / С.С. Столярова, И.С. Назметдинова // «Золотой век». Образовательный портал. Раздел «Образовательные организации высшего образования»: [сайт], 2023. – URL: https://zolotojvek.ru/publikacii/na_portale/material?n=104207 / Авторская публикация на портале: Литературные приёмы в журналистике как составляющие медиаграмотности (дата обращения 19.10.2023)

7. Эпштейн, М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М.Н. Эпштейн. – Москва: Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Найденова Людмила Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
магистрант Иванчикова Екатерина Борисовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу конкурсного движения профессиональной направленности, как приоритетного стратегического направления для современных школьников. Акцент делается на влияние этого движения на определение специальных способностей учеников, на развитие их волевых, коммуникативных и когнитивных качеств личности. Участие в конкурсном движении помогает выявлять индивидуальные особенности и направленности школьников, определить профориентационные перспективы. Оно позволяет школьникам попробовать свои силы в разных сферах знаний, предоставляя возможность понять собственный интерес и предрасположенность к той или иной профессии, дает возможность раскрыть внутренний потенциал, оценить свои силы, умения, сравнивая себя с другими. Это дает дополнительный стимул к саморазвитию, правильной самооценке себя в конструктивном сравнении и здоровой конкуренции.

Ключевые слова: конкурсное движение, профессия, профориентация, самооценка, компетенции, чемпионат.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the competitive movement of professional orientation as a priority strategic direction for modern schoolchildren. The emphasis is on the influence of this movement on the definition of special abilities of students, on the development of their volitional, communicative and cognitive qualities of personality. Participation in the competitive movement helps to identify individual characteristics and orientations of schoolchildren, to determine career guidance prospects. It allows students to try their hand at different fields of knowledge, providing an opportunity to understand their own interest and predisposition to a particular profession, gives them the opportunity to reveal their inner potential, evaluate their strengths, skills, comparing themselves with others. And this gives an additional incentive to self-development, proper self-esteem in constructive comparison and healthy competition.

Key words: competitive movement, profession, career guidance, self-assessment, competencies, championship.

Введение. На сегодняшний день современное российское конкурсное движение приобрело множество форм реализации (таблица 1). Оно является прогрессивным фактором в образовании и является точкой отсчета для самоопределения в выборе профессии. Активное участие в различных конкурсах формирует целеустремленность, способность добиваться поставленной цели и уверенность в успехе.

На современном этапе это школьники, на которых делает ставку общество, планируя на несколько лет вперед экономическое развитие страны, региона, края. В российском образовании выявление мотивированных детей является приоритетным стратегическим направлением. Здесь каждый участник имеет право на выбор в зависимости от интересов, возможностей и способностей. Конкурсное движение способствует выявлению талантливых, изобретательных, самостоятельных и целеустремленных в своей области; положительно влияет на инновации в образовании; дает оценку их профессионализму; стимулирует личностный рост, поиск не стандартных решений; создает условия для обмена опытом, а самое главное, раскрывает потенциал страны, позволяющий ей развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. Это одна из идей, поддерживаемая указом и планом до 2024 года президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. [4]. Поэтому, проводимые конкурсные мероприятия уже стали традиционными и актуальными во всех уголках России.

Таблица 1

Конкурсное движение

	Виды	Определение понятия
1	Соревнование	Форма деятельности (работы, игры), при которой участвующие стремятся превзойти друг друга.
2	Турниры	Форма проведения личных или командных соревнований.
3	Викторины	Игра, состоящая в том, что участники должны отвечать на ряд заданных вопросов, обычно объединенных какой-нибудь общей темой.
4	Фестивали	массовое празднество, показ (смотр) достижений музыкального, театрального, эстрадного, циркового или киноискусства, а также спортивных достижений.
5	Олимпиады	Соревнования, состязания спортивные, художественные.
6	Выставки-конкурсы	публичный показ каких-либо работ, имеющий целью выявить лучшие из них.
7	Смотры-конкурсы	Основная задача смотр-конкурса заключается в показе достижений и оценке уровня мастерства участников. Смотр-конкурс может проводиться в различных сферах: вокал, танцы, фотография, живопись, научные исследования и многое другое.
8	Марафоны	дисциплина лёгкой атлетики, представляющая собой забег на дистанцию 42 километра 195 метров.

Они направлены на развитие способностей в научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой и физкультурно-спортивной сферах, а также связаны с патриотическим воспитанием и ранней ориентацией школьников на выбор профессии.

В связи с этим, целью данной статьи является рассмотрение вопроса о конкурсном движении и значении его для реализации задач социально-экономического развития Хабаровского края, расширение юниорского движения, а также повышения выбора рабочих профессий. Главными задачами в этом являются создание целенаправленной образовательной среды и мотивация на участие в конкурсах профессионального мастерства.

Изложение основного материала статьи. Оператором конкурсного движения на территории России является «Агентство развития профессионального мастерства (АНО)» – правопреемник Союза «Молодые профессионалы».

Официально наша страна вступила в международное движение во время проведения Генеральной ассамблеи (17.05.2012г.), став шестидесятой страной –участницей. В ноябре этого же года состоялся Московский открытый чемпионат. Конкурс получил быстрый старт и при активной поддержке Президента и Правительства РФ быстро развивается по всей территории России. [2]. В этом году Министерством просвещения РФ был подписан приказ №58 от 27.01.2023 года о развитии Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству, пришедшего на смену международного движения Ворлдскилс.

Чемпионатный цикл состоит из:

- внутреннего отбора (отбор участников для проведения дальнейших региональных соревнований);
- регионального этапа (предполагает соревнование по перечню компетенций, востребованных в конкретном субъекте страны);
- отборочного (межрегионального) этапа;
- финала.

Основная цель направления – помочь школьникам достичь высоких результатов в своем развитии, определиться с образовательной траекторией и правильно выбрать профессию, чтобы далее, в будущем найти свое значимое место на рынке труда. И как показывает практика, многие участники юниорского движения покоряют впоследствии наши сердца своими работами и результатами [1]. Кроме этого, на чемпионатах, за счет открытости и прозрачности подведения итогов конкурсов, видно что наши учащиеся обладают высокой квалификацией и конкурентоспособностью в реальной среде.

В феврале 2022г. В IX региональном чемпионате Хабаровского края «Молодые профессионалы» были сформированы команды по 16 компетенциям. Количество участников, подавших заявку, составило 145 чел., это 87 команд. По итогу отборочных туров на Чемпионат вышло – 35 команд, 128 участников. Общее количество участников, включая экспертов-компатриотов составило – 201 чел. [5]. Центр развития творчества детей (Региональный модельный центр дополнительного образования детей Хабаровского края) поддерживает развитие юниорского направления на территории Хабаровского края. К примеру, в 2021 году в этом движении приняло участие 87 участников – по 9 компетенциям. В 2022 г. было введено еще 5 новых компетенций. Компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» и «Изготовление прототипов» имеют две возрастные группы 12-14 и 14-16 лет. [6], (таблица 2).

Таблица 2

	2021	2022	2023
1	Ремонт и обслуживание легковых автомобилей	+	+
2	Электромонтаж	+	
3	Технология моды	+	+
4	Изготовление прототипов	+	+
5	Сетевое и системное администрирование	+	+
6	Спасательные работы	+	+
7	Медицинский и социальный уход	+	+
8	Инженерный дизайн	+	+
9	Разработка виртуальной и дополнительной реальности	+	+
10	–	Промышленный дизайн	–
11	–	Графический дизайн	–
12	–	Столярное дело	–
13	–	Эксплуатация беспилотных авиационных систем	–
14	–	3-D моделирование компьютерных игр	–

Изучая опыт российских регионов, следует отметить широкий перечень компетенций, разнопрофильный и постоянно расширяющийся. Несомненно, первая и основная роль вхождения в мир компетенций в руках уважаемых педагогов. Необходима серьезная работа по организации и практической подготовке школьников для того, чтобы довести его до уровня участника, призера и победителя:

– использовать традиционные и инновационные формы профориентации (естественно проекты Junior Skills, а также сопутствующие «Творческая мастерская», «Моя будущая профессия», «Билет в будущее», профориентационные мастерские и др.);

– проводить «эксперименты» по новым профессиям в партнерстве с технологическими компаниями;

– внедрять в учебный процесс профессиональные испытания по направлениям;

– проходить курсы повышения квалификации педагогов.

Эффективность профориентационной работы обеспечивается, прежде всего, осознанным выбором педагогом лично-ориентированных педагогических технологий, характеризующихся гуманистической и психотерапевтической направленностью, вариативностью, индивидуальным и дифференцированным подходом. В отношении юниорского движения основополагающим является разработанные стандарты, по которым создаются программы. В целом уникальность программы «Профессионалы» в категории юниоры заключается в том, что она нацелена на профессиональную подготовку школьников; содержательным ядром является техническое описание стандарта профессиональной компетенции, на основе которого строится конкурсное задание и программа подготовки; юниоры выполняют профессиональные заказы от реальных заказчиков, требующие профессиональной компетенции; к обучению и чемпионатам привлекаются профессионалы – «носители компетенции».

В целом развитие системы профориентационной работы в Хабаровском крае обусловлено необходимостью достижения целей эффективного развития региональной экономики и обеспечения ее квалифицированными кадрами, востребованными не только в настоящее время, но и в среднесрочной и долгосрочной перспективе, ориентированной на прогнозные изменения в сфере труда до 2030 года. По данным Агентства национальных инициатив в «Атласе новых профессий» делается прогноз, что к 2030 году исчезнет около 60 профессий и появится более 180 новых. Наиболее значительные изменения в сфере труда, по прогнозам специалистов, будут связаны с увеличением высокопроизводительных рабочих мест. В первую очередь это будет происходить в таких отраслях, как: сельское хозяйство, промышленность, строительство,

транспорт и связь. Это приведет к сокращению численности занятого персонала и повышению требований к работающим специалистам. Также существенные изменения произойдут в сфере сервиса, финансового и страхового секторов, здравоохранения и образования.

Следует отметить, что в настоящее время востребованы не только профессиональные, но и над профессиональные компетенции: умение работать в команде; умение принимать решения и нести за них ответственность; умение находить решения для нестандартных неформализованных задач; готовность положительно принимать и внедрять изменения, а также генерировать новые.

Выпускник должен быть готов к работе в быстро меняющемся мире, в ситуации непрерывного образования.

Несмотря на то, что конкурсные движения дают очевидные положительные результаты, существуют расхождения между желаниями школьников и заказами общества, которому требуются определенные им профессии, актуальные на сегодня. Поэтому, существует не мало проблем профориентации современных школьников. В школах ощущается нехватка профориентационной работы по востребованным специальностям. Не все дети готовы к определению своих предпочтений к выбору будущей специальности, поэтому участвуют в мероприятиях по профориентационной деятельности без особой на то заинтересованности. Можно сказать, что не всегда учителя образовательных организаций готовы заниматься выявлением, подготовкой и патронажем даже мотивированных на профессию школьников. Отсюда появляется проблема: острая необходимость в подготовке современных школьников к серьезному, осознанному выбору своей будущей профессии, учитывая при этом их индивидуальные особенности, умственное, физическое и нравственное развитие.

Ценность дополнительного образования в том, что оно усиливает вариативную составляющую образования и помогает учащимся определиться с профессией. Понимание термина «профессиональное (полупрофессиональное) самоопределение» школьников в сфере неформального образования тесно связано с положениями, заявленными в Программе ранней профессиональной подготовки и профориентации школьников 10-16 лет «Профессионалы». Это позволяет сделать вывод о том, что именно сфера дополнительного образования может стать площадкой освоения учащимися различных профессиональных испытаний под руководством педагогов-наставников.

В соответствии с проектом Распоряжения министерства образования и науки Хабаровского края № от 13.03.2023 «Об организации и проведении мероприятий Регионального этапа Чемпионата профессионального мастерства "Профессионалы" – 2023» в Хабаровском крае управлению дополнительного образования и летнего отдыха края было дано задание: сформировать команды по 8 компетенциям. («Сетевое и системное администрирование», «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», «Технологии моды», «Изготовление прототипов», «Спасательные работы», «Медицинский и социальный уход», «Инженерный дизайн», Разработка виртуальной и дополненной реальности»).

Общее количество участников, подавшим заявки на участие в отборочном этапе – 115 человек. (из г. Хабаровска, г. Комсомольска-на-Амуре, Ванинского, Верхнебуреинского, Вяземского, Комсомольского, Советско-Гаванского, Хабаровского муниципальных районов края).

На Региональный этап чемпионата в результате внутренних отборов вышло 75 конкурсантов, из городов Хабаровска и Комсомольска на Амуре и 5 муниципальных районов края (Ванинского, Верхнебуреинского, Комсомольского, Советско-Гаванского и Хабаровского районов) площадками проведения стали учреждений. Базой для реализации программ стали учреждения среднего профессионального образования: КГАП ОУ «Хабаровский технологический колледж», КГБП ОУ «Хабаровский техникум технологической безопасности и промышленных технологий»; КГБП ОУ «Хабаровский автомеханический колледж»; КГАП ОУ «Хабаровский техникум транспортных технологий имени Героя Советского Союза А.С. Панова»; КГБП ОУ «Хабаровский государственный медицинский колледж» министерства здравоохранения Хабаровского края и КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования» [6].

Выводы. На основании выше сказанного можно сделать вывод о том, что популярность Всероссийского движения «Профессионалы» растет. Увеличивается число компетенций, растет перечень специальностей и количество участников. Это движение охватило уже почти все регионы России, в каждом из которых делается упор на реализацию конкретных задач региона, повышения престижа рабочих профессий, с помощью активизации конкурсного движения. В связи с актуальностью изучаемой темы Министерством просвещения в школах регионов с 1 сентября 2023 г. внедряется Единая модель профессиональной ориентации – профориентационный минимум. В этом учебном году он будет реализован на базе проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка».

Литература:

1. Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pro.fipro.ru/o-nas/dokumenty/> (дата обращения 21.09.2023)
2. Международный проектно-исследовательский Альянс (R&D Альянс) – (Ворлдскиллс Россия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rda.worldskills.ru/> (дата обращения 21.09.2023)
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка онлайн [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <https://slovarzhegova.ru/word.php?Wordid=11701> (дата обращения 21.09.2023)
4. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года [Текст]: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474.
5. ПОЛОЖЕНИЕ о Всероссийском чемпионатном движении по профессиональному мастерству от «6» Февраля 2023 г. № 1/2023 [Текст]: КОНЦЕПЦИЯ Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству от «6» Февраля 2023 г. № 1/2023.
6. Сайт КГАОУ ДО «Центр развития творчества детей (региональный модельный центр дополнительного образования детей хабаровского края)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/resource-centers/center/36/> (дата обращения 21.09.2023)

УДК 378

соискатель Насугаева Айшат Лечаявна

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Рассмотрен ряд вопросов, связанных с реализацией гуманистического подхода к обучению в условиях современных общеобразовательных школ. Например, на основе анализа текущей ситуации в обществе и, конкретно, в соответствующем сегменте образовательной системы, доказывается необходимость его интеграции в учебно-воспитательный процесс. Далее говорится о соблюдении ряда требований при внедрении элементов данного методологического подхода. Затем – об определённых формах работы и компетенциях учащихся, преимуществами при развитии которых даёт его использование. После этого доказывается факт наличия существенного потенциала, присущего гуманистическому подходу в условиях современной общеобразовательной организации, действующей на территории Российской Федерации. Доказательствами служат примеры тех образовательных организаций, где он с успехом внедряется.

Ключевые слова: основное общее образование, среднее общее образование, гуманистический подход к обучению, учитель, ученик.

Annotation. A number of issues related to the humanistic approach implementation to teaching in modern secondary schools are considered. For example, based on the analysis of the current situation in society and, specifically, in the relevant educational system segment, the need for its integration into the educational process is proved. Further, the article says that a number of requirements are met when implementing this methodological approach elements. Then – about certain forms of work and students' competencies, the advantages in the development of which its use gives. After that, the fact of the significant potential inherent existence in the humanistic approach in the modern educational organization operating on the territory of the Russian Federation conditions is proved. The evidence is provided by the examples of those educational organizations where it is successfully implemented.

Key words: basic general education, secondary general education, humanistic approach to learning, teacher, student.

Введение. Переход к постиндустриальной экономике ознаменовал изменение требований общества к существующим системам основного общего и среднего общего образования (А.Г. Горбунов, Т.А. Дейк, Е.Н. Панкратова). В круг их первоочередных задач сегодня входит генерация педагогических условий, необходимых для эффективного саморазвития личности [3, С. 32]. Её отличительными чертами по завершении обучения должны стать:

- готовность к реализации самостоятельных действий по ходу учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [7, С. 79];
- наличие развитой способности к активной жизнедеятельности (А.Г. Асмолов, Ю.В. Горохова, О.В. Запятая, Н.А. Лямкина, Г.И. Подбельных).

Это, в свою очередь, определяет необходимость внесения определённых модернизаций в образовательный процесс, реализуемый на указанных выше ступенях образования [9, С. 130-131]. Основной целью соответствующих трансформаций должно стать обеспечение гармоничного развития личности учащегося [1, С. 34].

Этому способствует осуществляемый в школах большинства развитых стран перенос акцента на учение вместо обучения (И.П. Волков, В.М. Давыдов, Г.В. Макотрова, Д.А. Миронова, М.Н. Недвецкая, О.В. Пашенко, Т.А. Яковлева). По ходу реализации подобных концепций важную роль играет формирование у школьников следующих качеств:

- понимание важности достижения высоких образовательных результатов и их связи с личностным и социальным развитием [9, С. 132];
- навыки самоконтроля и адекватной самооценки [12, С. 293-294];
- самостоятельность при реализации различных форм учебной деятельности [5, С. 249].

При этом возрастает роль гуманистического подхода [7, С. 81]. Его сути, основным преимуществам и возможностям для реализации в пространстве частных школ посвящено данное исследование.

Изложение основного материала статьи. Принципиальное условие успешной реализации гуманистического подхода к учебно-воспитательному процессу, реализуемому в условиях общеобразовательной школы, – вера в талант и творческие способности детей [1, С. 36]. Особенно значимым при этом является создание атмосферы раскрытия творческого потенциала каждого из них (М.В. Дюжакова, О.Ю. Зайцева, Е.В. Пискунова, Л.И. Смирнов). У лиц, осваивающих программы основного общего и среднего общего образования должны быть сформированы навыки, связанные с эффективным генерированием идей в новом контексте из уже имеющихся умений и опыта [2, С. 17-18].

Формирование соответствующей черты портрета выпускника системы современного школьного образования, в свою очередь, представляется возможным при соблюдении некоторых требований. Необходимыми являются:

- организация работы учащихся с дидактическими материалами, отличающимися возможно большим разнообразием [3, С. 33];
- предоставление им права брать инициативу на себя по ходу реализации различных форм учебной деятельности [1, С. 35];
- создание образовательных ситуаций, подразумевающих активный поиск различных, в т.ч. нестандартных решений поставленных задач (Т.А. Дейк, О.В. Запятая, О.В. Пашенко, Е.В. Пискунова, Е.Д. Словенко, Н.А. Хохлов).

Немаловажную роль при этом играет также развитие рефлексивного мышления [6, С. 18-19]. Большинство современных педагогов склонны интерпретировать данный термин как комплекс умений, связанных с эффективным осуществлением анализа индивидом следующих аспектов собственной практической деятельности:

- содержание выполненных действий [11, С. 173];
- их успешность (Т.В. Ахутина, Г. Гардер, О.В. Пашенко, Н.М. Пылаева, Е.Д. Словенко).

Из вышеизложенного следует, что рефлексивный ученик способен активизировать следующие аспекты собственной формирующейся личности:

- критическое мышление;
- творческое мышление [5, С. 252].

В свою очередь, достаточно высокий уровень сформированности соответствующих характеристик позволяет ему эффективно конструировать собственное понимание процесса учения, делая его эффективнее для самого себя [8, С. 116].

В пространстве современной общеобразовательной организации развивать такое мышление можно, используя ряд прогрессивных технологий [10, С. 69]. В данном случае наиболее рациональным, на взгляд автора, представляется применение приёма «уровней проникновения в контекст». Этот, последний, заключается в том, что обучающиеся

исследуют незаполненные лакуны своих знаний под руководством педагога (Р.Н. Абрамов, И.А. Груздев, Е.А. Терентьев). Изучая как имеющиеся, так и ещё не задействованные источники, они ставят вопросы, подобные следующим:

- «Какую информацию даст мне данный ресурс?» [9, С. 132];
- «Что ещё мне нужно узнать, для того чтобы ответить на поставленный вопрос?» [8, С. 120].

Далее, существенный потенциал, присущий гуманистическому подходу в условиях современной общеобразовательной организации, действующей на территории Российской Федерации, доказывается успешностью его реализации в ряде отечественных школ. Приведём примеры таких ОО.

Элементы рассматриваемого подхода успешно внедрены в образовательный процесс ряда школ г. Липецка. Например, в образовательном пространстве действующей в этом городе гимназии № 12 в целях реализации права учащихся на выбор индивидуальных возрастных траекторий были открыты гендерные классы (Л.И. Гук, О.Г. Лопухова, Л.И. Новикова, А.П. Сиротюк). С целью организации работы учащихся с возможно более разнообразными дидактическими материалами в начальных классах рассматриваемой ОО русскому языку, математике и чтению девочек и мальчиков обучают раздельно [3, С. 34].

В школе № 2, также реализующей образовательную деятельность в г. Липецке, во вторых, третьих и пятых классах введена безотметочная система. Руководство, методисты и учителя указанной ОО полагают, что отметки не способны стимулировать обучающихся к получению знаний. Отказ от них позволит школьникам сконцентрироваться в первую очередь на процессе обучения и усвоении новых знаний [2, С. 19]. Безотметочное обучение развивает у учеников объективную самооценку, позволяя отказаться от сравнения результатов достижений школьника не с успехами одноклассников, а с показателями, достигнутыми ранее им самим. Таким образом, обучающимся предоставляется возможность брать инициативу на себя по ходу реализации различных форм учебной деятельности [1, С. 37]. При этом, однако, ближе к концу каждой четверти, полугодия и года педагоги проинформируют детей и их родителей касательно хода усвоения образовательной программы.

Значимым путём реализации рассматриваемого подхода, особенно, если говорить об учреждениях дополнительного образования школьников, является проектная деятельность (Е.Ф. Бехтенева, И.В. Верховых, Е.А. Волкова, О.А. Комиссарова, Е.А. Пидоря, Н.П. Шитякова, А.А. Ясницкая). Последняя представляет собой такую форму организации активности учащихся, которая выходит за рамки освоения компетенций, относящихся к отдельным предметным областям [4, С. 24]. Она направлена на интеграцию ранее приобретённых знаний, умений и навыков посредством исследовательской деятельности, реализуемой на практике [13, С. 17]. Сегодня опыт её рациональной организации привлекает, например, педагогов-практиков, работающих в государственном автономном учреждении дополнительного образования Республики Саха (Якутия) «Центр отдыха и оздоровления детей «Сосновый бор».

Проектная деятельность, реализуемая в пространстве данной организации, предоставляет ученикам следующие возможности:

- совместное творчество [11, С. 180];
- проявление креативных задатков при решении общих заданий [1, С. 34];
- формирование умений и навыков командной работы.

При этом успешное завершение соответствующих форм активности подразумевает создание образовательных ситуаций, связанных с активным поиском различных, в т.ч. нестандартных решений поставленных задач [13, С. 19]. Таким образом, работа воспитанников центра над учебными проектами позволяет органично сочетать обучение с воспитанием трудолюбия, терпения, усидчивости и аккуратности [2, С. 18].

Выводы. Таким образом, сегодня фиксируются существенные изменения в требованиях общества к существующим системам основного общего и среднего общего образования. В круг их первоочередных задач входит создание педагогических условий, необходимых для эффективного саморазвития личности.

В подобных условиях существенно возрастает роль гуманистического подхода. Принципиальное условие его успешной реализации – вера в талант и творческие способности детей. Особенно значимым является создание атмосферы раскрытия творческого потенциала каждого из них.

У лиц, осваивающих соответствующие образовательные программы, должны быть сформированы навыки, связанные с эффективным генерированием идей в новом контексте из уже имеющихся умений и опыта. Развитие указанной черты портрета выпускника системы современного школьного образования, в свою очередь, представляется возможным при соблюдении некоторых требований. Необходимыми являются: организация работы учащихся с дидактическими материалами, отличающимися возможно большим разнообразием; предоставление им права брать инициативу на себя по ходу реализации различных форм учебной деятельности; создание образовательных ситуаций, подразумевающих активный поиск различных, в т.ч. нестандартных решений поставленных задач.

Существенный потенциал, присущий гуманистическому подходу в условиях современной общеобразовательной организации, действующей на территории РФ, доказывается успешностью его реализации в ряде отечественных школ. Например, в школе № 2 и гимназии № 12 г. Липецка.

Далее, весьма значимым путём реализации рассматриваемого подхода, особенно, если говорить об учреждениях дополнительного образования школьников, является проектная деятельность. Последняя представляет собой такую форму организации активности учащихся, которая выходит за рамки освоения компетенций, относящихся к отдельным предметным областям. Она направлена на интеграцию ранее приобретённых знаний, умений и навыков посредством исследовательской деятельности, реализуемой на практике. Сегодня опыт её рациональной организации привлекает, например, педагогов, работающих в государственном автономном учреждении дополнительного образования Республики Саха (Якутия) «Центр отдыха и оздоровления детей «Сосновый бор».

Литература:

1. Балахонский, В.В. Идеологические и методологические основания педагогической деятельности: проблемы формирования современной образовательной парадигмы / В.В. Балахонский, Л.В. Балахонская, Ю.В. Береснева // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 54-6. – С. 34-37
2. Жукова, Т.А. Стратегические ориентиры проектирования региональных образовательных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов / Т.А. Жукова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 17-19
3. Записных, О.В. Лингводидактические основы развития дискурсивной компетенции старшеклассников в работе с иноязычным кинодискурсом / О.В. Записных, Е.В. Лебедева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 31-34
4. Ибрагимов, М.И. Проектная деятельность в школе / М.И. Ибрагимов, М.В. Михеев, И.И. Хабибуллина // Казанский вестник молодых учёных – 2022. – Т. 6. – № 3. – С. 23-28

5. Косикова, С.В. Программа непрерывного развития учебной самостоятельности школьника как система условий преемственности начального и основного уровней общего образования / С.В. Косикова // Вестник ОГПУ. – 2018. – № 3(27). – С. 244-258
6. Кочисов, В.К. Психологические факторы адаптации первоклассников в общеобразовательной школе / В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, И.И. Тужимеева. – Ульяновск: Зебра, 2022. – 80 с.
7. Поливанова, Н.И. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности / Н.И. Поливанова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 78-83
8. Пылаева, Н.М. Нейропсихология и школа / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина // Вестник Московского университета. – 2012. – № 2. – С. 116-122
9. Стрюкова, Е.В. Идеи личностно-развивающего образования в трудах В.А. Крутецкого / Е.В. Стрюкова, О.В. Соколова // Психологические практики в российском образовании: инновационный ракурс. Материалы Международной юбилейной интернет-конференции. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 129-133
10. Тужимеева, И.И. Педагогические условия персонализированного подхода обучения в общеобразовательной школе средствами нейропедагогики / И.И. Тужимеева, В.К. Кочисов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 68-71
11. Чудновская, И.Н. Модель коммуникации в цифровом образовательном пространстве в рефлексии студентов / И.Н. Чудновская, И.Н. Бухтиярова, М.Е. Липатова // Социология. – 2022. – № 1. – С. 173-183
12. Юнусова, Э.А.-Г. Обзор педагогических технологий с позиции антропологического подхода / Э.А.-Г. Юнусова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4(33). – С. 293-296
13. Berezin, D.T Economy Education courses role in promotion of students ABC of finance (Rybinsk branch of RANEPa) / D.T. Berezin, S.L. Talanov // European Journal of Natural History. – 2019. – № 1. – P. 17-21

Педагогика

УДК 377.6

**кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
социальной педагогики Ноговицына Надежда Михайловна**

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

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос формирования критического мышления у будущих педагогов. Обосновано значение высокого уровня сформированности критического мышления для профессиональной деятельности педагогов, их саморазвития. Автор определил основные подходы в интерпретации термина «критическое мышление», сформулировал смысловое содержание термина для данного исследования. Освещены исторические тенденции в изучении проблемы формирования критического мышления. Также в статье определена специфика обучения в педагогическом колледже, даны характеристики аспектов психологического развития обучающихся в соответствии с элементами критического мышления (классификация Ф.Ф. Минкина). В статье представлены результаты диагностики уровня критического мышления у обучающихся Якутского педагогического колледжа.

Ключевые слова: компетенции, критическое мышление, обучающиеся, педагог, педагогический колледж, формирование.

Annotation. This article considers the issue of formation of critical thinking in future teachers. The importance of a high level of critical thinking formation for teachers' professional activity and self-development is substantiated. The author defined the main approaches in the interpretation of the term "critical thinking", formulated the semantic content of the term for this study. The historical trends in the study of the problem of critical thinking formation are highlighted. Also, the article defines the specifics of training in a teacher training college, characterizes the aspects of psychological development of students in accordance with the elements of critical thinking (classification of F.F. Minkin). The article presents the results of diagnostics of the level of critical thinking formation among the students of Yakutsk Pedagogical College.

Key words: competencies, critical thinking, learners, teacher, teacher training college, formation.

Введение. Вопросы формирования критического мышления у подрастающего поколения становятся все более актуальными. Это связано прежде всего с технологическим прогрессом и огромным потоком информации, которую получают люди из всех источников: интернет, социальные сети, телевидение, мессенджеры. В последние годы увеличилось количество кибермошенничества, жертвами которых становятся не только пожилые, но и молодые люди. Например, анализ статистики Генпрокуратуры РФ показал, что за 2020 г. количество хищений со счетов граждан увеличилось на 73,4% по сравнению с 2019 г. [7]. Также подобные преступления совершенствуются, появляются новые формы обмана и манипулирования населением. Кроме того, отсутствие цензуры во многих интернет-источниках, доступность ко многим источникам информации приводит к тому, что становится сложно сформировать объективную картину мира, соответствующую реальности, что повышает уровень тревожности, порождает панические настроения, может привести к депрессии или неадекватной ответной реакции. Помимо усилий со стороны специальных органов, которые стоят на страже общества, необходимо помнить, что обеспечение собственной безопасности – это ответственность каждого. Поэтому проблема формирования и развития критического мышления у детей и молодежи является актуальной.

Проблема критического мышления имеет философское основание, первое упоминание термина относится к 1910 году, связано с изданием "How We Think", автором которого является Дж. Дьюи. Именно этот американский философ впервые употребил термин «рефлексивное мышление», который впоследствии в трудах по психологии и философии был отождествлен с понятием «критическое мышление».

По мнению Дж. Дьюи: «В основе рефлексивной мыслительной деятельности лежат две составляющие: первое – это состояние колебаний и сомнений при решении проблемы; второе – это процесс поиска фактов, которые либо подтверждают, либо опровергают ту или иную идею» [1, С. 56]. Итак, Дж. Дьюи считал, что мышление является активным процессом, который не только воспроизводит усвоенные знания, но и генерирует новые идеи, новые подходы и решения. Следовательно, критическое мышление является необходимым компонентом в процессе образования, т.к. без умения анализировать и оценивать реальные события, факты и учебный материал процесс обучения будет довольно сложным и

малоэффективным. Также про рефлексивное мышление отмечал Дж. Дьюи: «Это активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого-то бы ни было мнения или пролагаемой формы знания» [1, С. 64].

Критичность мышления связал с рациональностью суждения другой зарубежный ученый Х. Ральф: «Критическое мышление – это особый вид умственной деятельности, который позволяет человеку вынести рациональное суждение по предлагаемой ему точке зрения или модели поведения» [4].

На основе критического мышления развивается способность человека различать факты от умозаключений, аргументировать выводы, определять жизненные принципы, поскольку именно критическое мышление отвечает за оценочные суждения, логику и поиск эффективных способов решения проблем.

Такой подход подтверждается Коджаспировым А.Ю.: «Критическое мышление – это прежде всего поиск истины и обоснованности тех или иных утверждений. Оно помогает человеку справляться с информационным наплывом и различать правдивую информацию от ложной, факты от мнений, аргументы от безосновательных утверждений» [2, С. 63].

Изложение основного материала статьи. Процесс формирования критического мышления становится особенно актуальным в аспекте подготовки будущих педагогов. Поскольку развитию критического мышления необходимо уделять достаточно внимания с раннего возраста. Дети, не имея достаточного социального опыта, подвергаются информационной «катаке» в таком же объеме, как и взрослые. Разумеется, родители несут ответственность за безопасность детей в информационном пространстве, однако у них нет возможностей проконтролировать все источники. Ограничить доступ бывает затруднительно, поэтому важно научить ребенка «фильтровать» получаемую информацию, не доверять незнакомым, не верить во все, что они слышат или видят. В данном ракурсе становится важным вопрос подготовки педагогов к работе по развитию критического мышления у обучающихся, для этого они сами должны обладать высоким уровнем критического мышления у обучающихся.

Важнейшим компонентом процесса обучения будущих педагогов в системе среднего профессионального образования является развитие когнитивной сферы студентов, к которой и относится развитие критического мышления. По мнению Махмутова М.И.: «Наиболее ценными в педагогике считаются такие виды мышления как: логическое, творческое и критическое, отражающие высший уровень интеллектуальных способностей человека. Именно их развитие является одной из важнейших задач педагогики» [6].

По классификации Ф.Ф. Минкина, который выделяет три элемента критического мышления: анализ, синтез, оценка [3]. В отношении психологической характеристики студентов педагогического колледжа необходимо ориентироваться на следующие аспекты:

- мотивация – высокий, средний и низкий уровень мотивации напрямую отражается на успешность в учебной деятельности, влияет на интеллектуальное развитие, соответственно напрямую отражается на уровень сформированности критического мышления;

- активность – деятельностный подход в организации образовательного процесса предполагает активность всех субъектов;

- креативность – определяет нестандартность мышления, поиск эффективных путей решения поставленных задач;

- коммуникативные навыки – будущая профессия обязывает студентов иметь развитые коммуникативные навыки, умение работать в команде, мотивировать обучающихся;

- ответственность – предполагает осознанное отношение к будущей профессии, проявление высокой степени ответственности в учебе и практике.

Следовательно, выведены компетенции формирования критического мышления:

- когнитивный – знание о содержании изучаемой дисциплины, о критическом мышлении (ОК-1 – Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес);

- аналитический – логика, рефлексия, оценка (ОК-2 – Организовать собственную деятельность, выбирать типовые методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество);

- личностный – толерантность, скептицизм, самостоятельность, прагматичность, интегративность (ОК-8 – Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации; ОК-9 – Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий. ОК-10 – Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей);

- деятельностный – умения вести диалог, умение предлагать конструктивные решения, прогнозировать последствия принятых решений, поиск ошибок. (ОК-3 – Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; ОК-6 – Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами; ОК-7 – Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса).

Исходя из перечисленных компонентов были отобраны методы диагностики: анкета на определение уровня знания обучающихся о понятии «критическое мышление», методика «Критический анализ» Дж. Баррет, тест Майкла Чейфица для оценки способности находить логические ошибки. Данная диагностика проведена среди обучающихся 2-х курсов Якутского педагогического колледжа в количестве 50 человек.

По итогам анкетирования обучающихся выяснилось, что:

- 12% из них не задумывались о сущности критического мышления, затрудняются сформулировать свою позицию по данному вопросу;

- 40% респондентов показали, что имеют общее представление о понятии «критическое мышление», однако эти знания очень обобщенные и «размытые»;

- 30% респондентов продемонстрировали средний уровень знаний о критическом мышлении;

- 18% респондентов свободно ориентируются в изучаемой проблеме и уверенно ответили на вопросы анкеты.

Далее была проведена методика «Критический анализ» Дж. Баррета, являющаяся одним из ведущих инструментов определения уровня критического мышления. Интерпретация результатов проведенной методики показал, что у 10% респондентов отсутствуют способности к анализу информации и принятию решений на основе аргументированных выводов, 16% респондентов показали низкий уровень способностей; у 40% обучающихся был выявлен средний уровень способностей, и 34% обучающихся продемонстрировали высокий уровень способностей.

Результаты теста Майкла Чейфица показали, что уровень логичности мышления:

- у 14% обучающихся высокий;

- у 34% обучающихся выше среднего;

- у 40% обучающихся средний;

- у 12% обучающихся низкий.

Выводы. Обобщенные результаты диагностики показали следующие уровни способностей обучающихся к критическому мышлению:

- высокий – у 22% обучающихся;
- средний – у 32% обучающихся;
- ниже среднего – у 36% обучающихся;
- низкий – у 10% обучающихся.

Проведенная диагностика позволила предположить, что разработка комплекса занятий для внеурочной деятельности поможет студентам развить навыки критического мышления, что, в свою очередь, повысит успеваемость, уровень профессиональной деятельности обучающихся. Также эффективным будет углубленное изучение методов, стратегий, техник повышения уровня критического анализа информации. Обладая данными инструментами обучающиеся в своей будущей профессии смогут более компетентно выполнять свою работу, повысить эффективность воспитательной работы, видеть педагогическую ситуацию объективно.

Результаты диагностики показали, что со студентами необходимо проводить дополнительную работу по формированию критического мышления, включающую:

- просвещение в теоретических вопросах формирования критического мышления;
- упражнения в области аргументированного спора, применения формальной логики в дискуссиях, составление диалога на профессиональные темы;
- эвристические методы решения педагогических ситуаций;
- отбор, оценку и анализ информации в виртуальном пространстве на заданную тему, определение достоверности источников;
- решение кейсов по изучению ситуаций в процессе планирования, распределения времени и ресурсов при решении профессиональных задач;
- изучение педагогической литературы с позиции ее релевантности;
- обсуждение controversialных проблем в малых группах;
- рефлексия: оценка собственных решений, процесса размышления, определение сильных и слабых сторон, составление плана саморазвития.

Данные методы развития критического мышления можно логично включить в содержание преподаваемых дисциплин, особенно дисциплин «Педагогика» и «Психология». Возможно разработать комплекс для факультативных занятий, для занятий студенческого научного кружка.

Умение принимать решения на основе логического анализа полученной информации, объективно и критически оценивать предлагаемые аргументы является сложным и многофакторным процессом, в котором задействована когнитивная сфера личности. Эта способность является необходимой компетенцией для педагогов, т.к. она помогает эффективнее работать с педагогической и психологической литературой, выделяя главное и второстепенное, строить педагогический диалог с участниками образовательного процесса, принимать аргументированные и взвешенные решения по любым вопросам.

Литература:

1. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; переводчик Н.М. Никольская. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 166 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Минкина, Ф.Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования: дис... канд. педаг. наук [Текст] / Ф.Ф. Минкина. – Казань, 2000. – 166 с.
4. Озерова, Т.С. Критическое мышление в профессиональной деятельности будущих горных инженеров-геологов / Т.С. Озерова, Л.В. Воронина // Педагогическое образование в России. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-v-professionalnoy-deyatelnosti-buduschih-gornyh-inzhenerov-geologov> (дата обращения: 16.12.2022)
5. Васильева, А.Н. Применение игровых форм обучения в ходе подготовки специалистов на базе колледжа / А.Н. Васильева, Р.М. Степанова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях». – Киров, 2023. – С. 195-196
6. Тузинец, А. Две концепции проблемного обучения: В. Окунь и М.И. Махмутов / А. Тузинец // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – №3 (836). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-kontseptsii-problemnogo-obucheniya-v-okon-i-m-i-mahmutov> (дата обращения: 26.04.2023)
7. Число киберпреступлений в России. – электронный ресурс. – URL: <https://www.tadviser.ru/index.php>

Педагогика

УДК 378

аспирант Османова Хатидже Сергеевна

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

ИНФОГРАФИКА И ЕЕ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья направлена на исследование инфографики и ее роли в изучении английского языка, с помощью раскрытия и определения авторского подхода к понятию, а также с помощью выявления существенных характеристик и основных базовых аспектов. Современная система образования, в частности изучение иностранного языка, вступает в некий конфликт между восприятием и психикой обучающиеся, подверженных изменениям, ввиду внешних факторов воздействия, и методов и инструментов образования. Именно поэтому применение новых инструментов, таких как инфографика, выступает наиболее важной и значимой частью всей системы образования. Однако качественное их использование буквально не возможно без понимания основ, сущности и роли данных инструментов в образовательном процессе.

Ключевые слова: инфографика, система образования, визуализация, обучение, коммуникативные компетенции.

Annotation. This article is aimed at researching infographics and its role in learning English, by revealing and defining the author's approach to the concept, as well as by identifying essential characteristics and basic aspects. The modern education system, in particular the study of a foreign language, enters into a conflict between the perception and psyche of students who are subject to changes due to external factors of influence, and methods and tools of education. That is why the use of new tools, such as infographics, is the most important and significant part of the entire education system. However, their qualitative use is literally impossible without understanding the basics, essence and role of these tools in the educational process.

Key words: infographics, education system, visualization, training, communicative competencies.

Введение. Повсеместное использование различных социальных сетей, а также их стремительное развитие и внедрение во все ключевые аспекты жизнедеятельности, оказывают значительное влияние на восприятие детьми новой информации. Требования, которые можно наблюдать в образовательных стандартах для сдачи экзаменов, где одной из ключевых форм контроля выступает тестирование, в совокупности с общемировыми тенденциями и образом жизни современного школьника смещают фокус внимания и памяти. Все это в конечном итоге приводит к тому, что дети быстро и достаточно четко фиксируют в памяти короткую, яркую информацию, а также имеют навыки выявления ключевых частей среди большого массива информации.

Все это, безусловно, свидетельствует о необходимости использования новых инструментов обучения, адаптированных под наиболее простое запоминание и изучении информации. При этом современные педагогические системы обучения построены преимущественно на текстовом наполнении, когда обучение происходит, посредством анализа большого количества информации [7]. Это неминуемо приводит к вытеснению в восприятии ребенка информации, поскольку все ключевые органы и средства восприятия направлены на фиксацию быстрых и сжатых данных. Таким образом, возникает явное противоречие между методами и тактиками образовательного процесса и психологическими особенностями психики современного ребенка.

Особенно явно данное противоречие прослеживается в обучении иностранного языка, в частности английского. Дело в том, что обучение иностранному языку напрямую взаимосвязано с обработкой большого количества информации, с которой ребенок практически не соприкасается в обычной жизни. Если сравнить обучение английскому языку с иными дисциплинами, например, с изучением истории, то можно явно заметить, что ребенок достаточно часто в обычной жизни сталкивается с информацией об исторических событиях. Например, к празднику 9 мая все города страны украшаются яркой символикой, с указанием дат Великой Отечественной Войны, и ребенок постоянно на протяжении всей жизни визуально соприкасается с этой информацией, фиксируя ее в памяти. С изучением английского языка происходит несколько иначе. Конечно, возможно самостоятельно окружать ребенка в его привычной жизни атрибутами изучения языка, например, смотреть фильмы на английском языке с субтитрами или говорить дома с ребенком на иностранном языке, но большинство родителей, на сегодняшний день, не могут себе этого позволить.

В связи с этим возникает еще большее противоречие, между образовательной системой, методами, инструментами и технологиями изучения английского языка и психикой школьника. Явный запрос на качественные изменения основ образования сформировал и новые способы обучения, одним из которых является инфографика.

Однако прежде чем определить, как именно инфографика влияет на обучение английского языка, необходимо определить, что это такое. В современной научной литературе под инфографикой принято понимать один из инструментов современной системы образования, который основан на графическом обучении, направленный на быструю и эффективную передачу наиболее значимой информации [6]. Данный подход к определению достаточно точно отображает ключевые аспекты анализируемого термина, как инструмента обучения. Однако он не затрагивает такие важные черты инфографики, как:

- использование графических элементов, как дополнение или пояснение к текстовой составляющей;
- комплексность передачи информации, с помощью графических элементов, которая не допускает отделение какого-либо элемента.

Таким образом, можно заметить, что данное определение инфографики не достаточно эффективно, в связи с чем, для выявления ее роли в обучении иностранного языка необходимо выявить авторский подход к определению.

Изложение основного материала статьи. Первое на что необходимо обратить внимание при изучении инфографики и выявления авторского подхода к определению, это то, что инфографика является не просто инструментом обучения, а одним из инструментов входящих в состав такого приема обучения, как визуализация. Визуализация представляет собой представление кого-либо физического явления, или же процесса, с помощью такой формы, которая была бы наиболее эффективна для зрительного восприятия [1].

При этом важно понимать, что инфографика – это не просто отдельный инструмент визуализации, а определенного вида визуализации, а именно: когнитивной визуализации, которая представляется несколько более сложным и многогранным понятием. Сущность когнитивной визуализации заключается в том, что человек не просто фиксирует информацию, представленную в графическом формате, но и осмысливает. В одной из своих работ О.А. Кондратенко дает следующее определение понятию когнитивная визуализация: это определенная система действий педагога в процессе обучения, характеризующаяся логическим построением и общей последовательностью, главной целью которого выступает изменение учебного материала для более быстрого и качественного обучения, с помощью активного воздействия на познавательные процессы в восприятии ребенка [4].

Исследование инфографики в контексте когнитивной визуализации позволяет говорить о том, что инфографика, с помощью графических инструментов позволяет воздействовать не только на память ребенка, но и на его восприятие, что способствует стимулированию мыслительной деятельности, посредством глубокого осмысления полученной информации.

Из этого следует, что с практической точки зрения инфографика может использоваться в процессе обучения, как один из основополагающих способов коммуникации, построенной на формировании и развитии критического мышления, визуального мышления и мышления, направленного на практическую плоскость. Важно отметить, что одним из ключевых элементов контроля обучения, а также основополагающей целью обучения иностранному языку, в частности английскому, является получение коммуникативных компетенций. При этом именно инфографика способствует получению навыков, выступающих основой для формирования коммуникативных компетенций [3].

На основании всего вышесказанного, возможно выявить следующее определение понятия инфографика: инфографика – это один из инструментов когнитивной визуализации, основанный на графическом обучении, дополняющим текстовую составляющую процесса обучения, направленный на быструю и эффективную передачу наиболее значимой информации, с помощью комплексного подхода к визуальной составляющей и стимулированию мыслительной деятельности, посредством глубокого осмысления полученной информации, с целью формирования навыков коммуникативной компетенции.

Выявленное, авторское определение понятия инфографика достаточно точно раскрывает его сущностные характеристики, однако оно не позволяет в полной мере определить роль инфографики в обучении английского языка. В связи с этим необходимо выявить ключевые составляющие и базу, которая лежит в основе инфографики.

В современной научной литературе выделяют следующие ключевые виды инфографики:

1. Статичная инфографика. Данный вид инфографики представляет собой статичное одиночное изображение, без дополнительных визуальных или звуковых эффектов. Данный вид чаще всего используется на практике, однако имеет наименьшую эффективность поскольку не находится в прямом взаимодействии с иными элементами. Большую активность в использовании приобрел, ввиду простоты создания при подготовке педагога к уроку.

2. Интерактивная инфографика. Данный вид инфографики представляет собой систему графических материалов, дополненных различными инструментами анимирования и звуковых эффектов, направленное на взаимодействие обучающегося с различными динамическими элементами. Этот вид достаточно сложен в создании, однако имеет высокий уровень эффективности, позволяя комплексно воздействовать на все ключевые аспекты восприятия в процессе обучения. Также достаточно часто используется в процессе обучения.

3. Видеоинфографика. Данный вид инфографики наиболее сложен в создании, ввиду чего используется реже всего, однако имеет самый высокий уровень эффективности. Его сущность заключается в том, что создается небольшой видеоряд, сочетающий в себе совокупность графических изображений, звуковых дорожек и эффектов, а также текстовой составляющей, позволяющей комплексно воздействовать на все аспекты восприятия [5].

Для правильного и эффективного создания и использования инфографики необходимо, чтобы она соответствовала совокупности принципов, таких как:

1. Группировка информации, основанная на принципе от общего к частному. Важно понимать, как устроен мозг человека, для создания эффективного графического материала. Дело в том, что человек куда быстрее и качественнее запоминает эмоцию, которую он испытывает, нежели определенный поток информации. В связи с этим при создании инфографики важно вызвать яркую эмоцию при транслировании общей информации, чтобы в дальнейшем усложнять ее частными вопросами.

2. Упрощение информации. Графические составляющие инфографики должны иметь четкую структуру, направленную на сокращение поверхностной информации и выделения ключевых элементов, наиболее важных для фиксации. При этом каждый элемент должен иметь четкую, законченную мысль.

3. Внешняя привлекательность и яркость. Мозг человека устроен таким образом, что он воспринимает сначала информацию находящуюся в центральной части графического элемента, или ту информацию, которая наиболее ярко выражена цветовыми эффектами. Именно поэтому при создании инфографики все важные части должны быть выделены наиболее ярко и составлены таким образом, чтобы они бросались в глаза. При этом общая картинка должна быть привлекательной, чтобы пробудить дополнительный интерес к текстовой составляющей.

4. Отсутствие визуального шума. Данный принцип вытекает из предыдущего. Усложнение графических элементов, дополнение их ярким фоном или анимацией, не относящейся к ключевой мысли, смещает фокус внимания и приводит к снижению эффективности получаемой информации [2].

Исследование ключевых аспектов инфографики позволяют говорить о том, что это достаточно универсальный инструмент, который подходит, как для применения на уроках в начальных классах, так и для обучения в средней школе, старших классах или для обучения в университете. При этом инфографика может быть использована в следующих целях:

- для поиска необходимой информации среди большого массива данных;
- для анализа правильности данных, представленных в графическом формате, задействовав критическое мышление;
- для составления на основе графического выражения собственного умозаключения;
- для представления нового учебного материала;
- для закрепления пройденного материала, путем самостоятельного составления графического элемента обучающимися.

Безусловно, данный перечень использования инфографики в процессе обучения является далеко не полным, однако он позволяет отображать основы его использования в образовании.

Детальное исследование инфографики, как одного из инструментов и методов обучения, позволяет выявить его ключевые положительные аспекты, которые представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Преимущества инфографики

На основании данных, представленных на рисунке 1, можно заметить, что инфографика обладает рядом неоспоримых преимуществ, которые способствуют эффективному обучению.

Выводы. Таким образом, на основании всей рассмотренной теоретической базы возможно выявить роль инфографики в обучении английскому языку. Инфографика представляет собой один из наиболее актуальных инструментов образования, который позволяет задействовать наиболее активные отделы восприятия ребенка, в сочетании с текстовой составляющей, на основе которой сегодня построена вся система образования. Анализируемый инструмент способствует быстрому и качественному запоминанию наиболее важной и значимой информации, посредством акцентирования внимания на ключевых составляющих и задействования личностных эмоций в сочетании с активацией мыслительной деятельности. В сущности инфографика позволяет достаточно быстро получить совокупность ключевых навыков и знаний, на которых базируется коммуникативная компетенция, выступающая ключевой целью всего обучения английскому языку.

Литература:

1. Авиденко, А.В. Инфографика как альтернативный способ подачи информации / А.В. Авиденко // Университетские чтения Пятигорского гос. ун-та. – 2016. – С. 58-62
2. Андреев, М.Д. Инфографика как способ переработки информации: смысл vs картинки (рекомендации по созданию инфографики) / М.Д. Андреев // Актуальные вопросы гуманитарных наук – 2020. Материалы выступлений молодых ученых в рамках Ломоносовских чтений 2020. – Архангельск, 2020. – С. 73-78
3. Инфографики о путешествиях [Электронный ресурс] // Пикточарт. Пинтерест: Интернет-ресурс, портал. – 2021. – Ссылка: <https://www.pinterest.co.kr/piktochart/travel-infographics/> (дата обращения: 03.04.2023) (на английском)
4. Кондратенко, О.А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов / О.А. Кондратенко // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 84-88
5. Семерджиди, В.Н. Инфографика как лингво-семиотический знак: роль инфографики в изучении иностранного языка / В.Н. Семерджиди // Русский лингвистический бюллетень. – 2022. – № 2 (30).
6. Толстова, Н.Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Н.Н. Толстова // Молодой ученый. – 2017. – № 4. – С. 391-393
7. Трушко, Е.Г. Инфографика как современный способ представления информации / Е.Г. Трушко // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2017. – №4 (195).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Винникова Марина Николаевна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

КАК НЕ ДАТЬ УГАСНУТЬ ТВОРЧЕСТВУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье обосновываются актуальность и особенности развития творческих способностей у студентов туристского профиля на занятиях по иностранному языку. Анализируются понятие «творческая способность» и компоненты творческого мышления (аналитический, эмоциональный, созидательный). Рассматриваются пути развития творческих способностей студентов и условия, способствующие этому на иностранном языке. Раскрываются этапы процесса развития (диагностический, организационно-проектирующий, деятельностный, контрольно-корректирующий). На диагностическом этапе выявляется исходный уровень. На организационно-проектирующем этапе ставятся цели и задачи. На деятельностном этапе осваивается решение творческих задач. На контрольно-корректирующем этапе собирают и анализируют данные о сформированном уровне творческих способностей. Описываются приемы, которые используются на занятиях. В статье актуализируется необходимость тщательного подбора текстов и тем.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, творчество, творческое мышление, творческие способности.

Annotation. The article reveals the relevance and peculiarities of the development of creative abilities in students of tourism profile in foreign language classes. The concept of «creative ability», components of creative thinking (analytical, emotional, constructive) are analyzed. The ways of development of students' creative abilities and conditions contributing to their formation in a foreign language are considered. The stages of the formation process (diagnostic, organizational-projecting, activity-based, control-corrective) are disclosed. At the diagnostic stage, the primary level is identified. At the organizational-projecting stage, goals and objectives are set. At the activity-based stage, creative problem solving is mastered. At the control-corrective stage they collect and analyze data on the formed level of creative abilities. The techniques used in the classroom are described. The article actualizes the need for careful selection of texts and topics.

Key words: education, foreign language, creativity, creative thinking, creative abilities.

*«Главное в педагогике творчества –
не дать угаснуть Божьему дару»
Л.Н. Толстой*

Введение. Динамика изменений требований к современному специалисту диктует необходимость формирования творческих способностей и качеств у студентов туристского профиля. Их будущая профессиональная деятельность требует наличия умения находить максимальное число вариантов решения поставленных задач, рассматривать возникающие проблемы под новым углом зрения, нестандартно и широко мыслить в различных ситуациях.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» является обязательной для изучения студентами в высших образовательных учреждениях. На старших курсах бакалавриата изучается «Деловое общение на иностранном языке» и «Иностранный язык в сфере профессионального общения». Изучение английского языка способствует не только развитию лингвокультурологических способностей студентов, но и формированию их творческого мышления. Будущим специалистам придется решать профессиональные проблемы, используя нестандартные пути решения.

На занятиях по иностранному языку существует необходимость создания среды, в которой студенты будут приобретать опыт творческой деятельности. Для ее создания ключевым моментом выступает актуализация потребностно-мотивационной

сферы студентов. Кроме того, будущим специалистам туристского профиля нужно освоить алгоритм решения творческих задач. Этому способствует использование проблемного обучения и методов проектов на занятиях по иностранному языку.

Цель исследования – теоретическое обоснование особенностей и разработка технологии формирования творческих способностей на занятиях по иностранному языку у студентов туристского профиля.

В качестве основных методов исследования для решения поставленной цели применялись следующие: теоретические (анализ литературных источников; изучение и обобщение опыта организации педагогического процесса высшей школы; систематизация), эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, собеседование, опрос, беседы).

Изложение основного материала статьи. В условиях развития нашего общества подготовка специалистов индустрии туризма и гостеприимства с точки зрения профессиональной компетентности предполагают внесение нового в образовательный процесс. Современная жизнь человека протекает в чрезвычайно нестабильных условиях, постоянно меняющихся. Она требует от него решения все новых и новых профессиональных задач. Но традиционный урок иностранного языка уже давно не отвечает этим требованиям. Преподаватели ВУЗов ищут новые пути решения учебных задач. Иными словами, речь идет о творческом подходе к процессу обучения, целью которого является развитие творческих способностей.

По мнению авторов исследования, творческие способности – это:

- способности мыслить нестандартно, избегая шаблонов и стереотипов в мышлении;
- способности быстро ориентироваться в ситуациях профессионального общения;
- способности находить оригинальные решения умственных и практических задач [1, С. 48].

Формирование творческих способностей опирается на развитие следующих компонентов творческого мышления:

Аналитические компоненты – логичность, избирательность, ассоциативность, способность дифференцировать (задания типа «сравнить», «сделать вывод», «найти главное»).

Эмоциональные компоненты – эмоциональная оценка событий, фактов и явлений.

Созидательные компоненты – поиск рациональных идей путей решения, умение предвидеть результат будущей профессиональной деятельности, проявление оригинальности, выбор наиболее приемлемого решения и умение обосновать его [2, С. 67].

Таким образом, творчество – это созидание, которое порождает новые духовные и материальные ценности.

Для развития творческих способностей студентов на занятиях по иностранному языку необходимо создать определенные условия:

- достаточный уровень компетентности преподавателя, умение нестандартно преподнести учебный материал (задеть студента за живое);
- наличие хорошей материальной базы университета (лингфонный кабинет, Smart –доска, учебно-методические пособия);
- дружелюбная атмосфера, благоприятный психологический микроклимат в группе, который поможет раскрыться каждому участнику профессионального общения;
- систематическое и последовательное выполнение заданий, направленных на развитие творческих способностей;
- учет индивидуально-психологических способностей и психолого-физиологических возможностей студентов;
- формирование положительных качеств у студентов (творческий потенциал, эмоциональная отзывчивость, любовь к Родине и уважение к окружающим);
- минимизирование критических высказываний и акцентирование на положительных моментах творческой деятельности студентов.

Процесс формирования творческих способностей студентов делится на следующие этапы:

1. Диагностический (выявление исходного уровня).
2. Организационно-проектирующий (постановка целей и задач).
3. Деятельностный (освоение этапов решения творческих задач).
4. Контрольно-корректирующий (получение и анализ сформированного уровня творческих способностей).

На занятиях по иностранному языку студенты с большим интересом работают над поиском креативных решений в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Например, студенты с удовольствием обсуждают различные виды проектов на занятии по теме «Projects». Кроме того, они учатся делегировать задачи на занятиях. Студенты по профилю обучения «Сервис» Международного института гостиничного менеджмента и туризма обсуждают виды услуг и их качество по теме «Customer Service».

На занятиях по английскому языку изучаются темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов. На занятиях по темам «Guests and Visitors», «Business Trip» и «Security» студенты решают творческие задачи. Например, разрабатывают маршрут экскурсии для определенной категории гостей.

Для развития творческих способностей студентов преподаватель на занятиях использует следующие приемы работы: разъяснение, идентификация, экзemplфикация, расширение. Приведем примеры заданий, которые выполняются в условиях аудиторного обучения:

Say if the statement is true or false, expand it.

Answer the following questions: How important are teamwork and regular meetings? How long would you expect to wait for a new computer after ordering it? How do you make suggestions in your company? Are you happy with the way you use your time? Why? What would you like to spend more / less time doing?

Choose four activities from the box to ask a new partner about.

What do you look for in a holiday destination? Discuss with a partner if these things are important or not.

What is your idea of a good job? Put the following ideas in order of importance. Discuss your choice.

В процессе вопросно-ответной работы у студентов расширяется словарный запас, закрепляются лексико-грамматические структуры, необходимые для выполнения творческих заданий.

В Поволжском государственном университете физической культуры, спорта и туризма широко используются информационные технологии. Студенты работают в лингафонных кабинетах, где есть возможность чередовать индивидуальную, парную и групповую работы.

Наряду с упражнениями студенты выполняют задания с использованием детализации, членения мысли, аргументации:

Finish the idea:

Think of an unusual way to make

Write an essay on the following topic:

Think of your own topic related to...

Make a survey about ...

Give a PowerPoint Presentation:

Преподаватель иностранного языка должен уметь поддерживать интерес и мотивацию у студентов на протяжении всего курса обучения. Эту задачу позволяет эффективно решать тщательный подбор материала для занятий. Он должен быть профессионально значимым для будущих специалистов. Студенты старших курсов становятся более прагматичными. Они заинтересованы в укреплении своей мотивации, постоянном расширении профессионального кругозора и опыта.

Творческие задания и приемы вовлекают студенческую аудиторию в конструктивную, созидательную деятельность, развивают их коммуникативные и профессиональные умения.

Тексты для занятий по иностранному языку должны тщательно подбираться и выполнять коммуникативную функцию. Приведем примеры заданий творческого характера для работы с текстами: из слов составьте предложение; закончить высказывание по теме; замените выделенные слова синонимами; составьте устный рассказ на заданную тему; подготовьте доклад; напишите сочинение – рассуждение «Как сделать Татарстан жемчужиной водного туризма» [3, С. 67].

Прием «Why would you... Yes, but...» (Почему бы ... Да, но). Для организации это творческого приема в аудиторных условиях требуется «полет фантазии» у студентов и строгая грамматическая конструкция. Студенты предлагают свои идеи, выстраивая их в диалогической форме. Его можно проводить в виде парной работы.

Прием «635». Шесть студентов предлагают три идеи по определенной теме за пять минут.

Прием проектов. Данный прием ориентирован на создание образовательного продукта студентами. В процессе самостоятельной работы они решают профессиональную задачу, осуществляют сбор необходимой информации, систематизируют ее, анализируют полученные данные. Кроме того, студенты могут выполнять проекты в группах, работать над ними совместно, осуществляя коммуникативное взаимодействие. Тема проекта должна быть связана с будущей профессиональной деятельностью. Она может носить междисциплинарный характер. При выборе темы нужно ориентироваться на интересы и предпочтения студентов. Проекты могут выполняться в разных формах: презентация, статья, устное выступление, коллаж и др. Существуют различные формы презентации проектов: конференция, конкурс, спектакль. Алгоритм работы над проектом включает в себя следующие стадии:

1. Выбор темы проекта.
2. Формирование группы, работающей над проектом.
3. Разработка плана проекта и определение его временных рамок.
4. Распределение заданий среди студентов.
5. Реализация проекта.
6. Оформление итогов работы.
7. Оценивание проектной работы [3, С. 89].

Прием «Up and Down». Преподаватель отбирает ситуации, которые решаются стандартным путем. Задача студентов придумать как можно больше нестандартных путей их решения: «Пассажир пойман за безбилетный проезд – оплата штрафа».

Интерактивные приемы. Это проведение занятий-дискуссий, бесед за круглым столом, мозговой штурм, дебаты. Проблемный характер занятия способствует формированию творческих способностей студентов. Кроме того, преподавателем используются разные формы работы: в парах, в группе или самостоятельно. Студенты приучаются к коллективной мыслительной деятельности.

Выводы. Иностранный язык – это предмет изучения и средство обучения. Он тоже должен способствовать развитию hard skills и soft skills. Для любого туроператора и турагентства творческие способности специалистов, умение решать нестандартные профессиональные задачи становится необходимым условием их конкурентоспособности. Туристические предприятия и фирмы стремятся к расширению своих услуг и продуктов, инновационным решениям, креативным идеям.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого развития. Издание второе. Рекомендовано УМО РФ / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд. Центр – Академия, 2012. – 260 с.
3. Павицкая, З.И. Формы, методы и средства активизации учебной и познавательной деятельности студентов / З.И. Павицкая. – Казань: КВВКУ, 2015. – 127 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, доцент **Панова Оксана Брониславовна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В АНТИКОРРУПЦИОННОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

Аннотация. Представлен научный взгляд на сущность и содержание антикоррупционного воспитания курсантов вузов ФСИН России через призму ряда методологических подходов. Анализ диссертаций российских ученых позволяет автору сделать вывод о наиболее частом обращении исследователей к системному, лично-ориентированному, аксиологическому и деятельностному подходам, ориентирующим на выстраивание воспитательного процесса соответственно запросам общества, а также личностным и возрастным потребностям обучающихся. Выделяя методологические подходы операционально-практического уровня, автор акцентирует внимание на актуальности предметного, интегративного и институционального подходов, каждый из которых имеет свои специфические основания для применения. Материал статьи может быть использован при конструировании и проведении антикоррупционного воспитания курсантов в ведомственных образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционное воспитание, педагогика, методологический подход, личность, воспитательный процесс.

Annotation. The article presents a scientific view on the essence and content of anti-corruption education of cadets of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia through the prism of a number of methodological approaches. The analysis of the dissertations of Russian scientists allows the author to conclude about the most frequent appeal of researchers to systemic, personality-oriented, axiological and activity-oriented approaches that focus on building the educational process in accordance with the needs of society, as well as the personal and age needs of students. Highlighting the methodological approaches of the operational-practical level, the author focuses on the relevance of the subject, integrative and institutional approaches, each of which

has its own specific grounds for application. The material of the article can be used in the design and implementation of anti-corruption education of cadets in departmental educational institutions of higher education.

Key words: corruption, anti-corruption education, pedagogy, methodological approach, personality, educational process.

Введение. На современном этапе развития российского государства одной из важнейших проблем является коррупция, в той или иной мере охватившая многие сегменты государственной и социальной жизни. Природа современной коррупции заключается в стремлении ряда представителей чиновничьего аппарата к незаконному обогащению, которое становится возможным на фоне отхода общества от традиционных ценностей, пробелов в законодательстве, несовершенства правоприменительной практики, а также социальной неопределенности, порождающей у молодых людей неуверенность в стабильности бытия.

По данным официальной статистики в 2022 году (без учета декабря) в стране зафиксирован ущерб от злоупотреблений должностных лиц в размере 45,4 млрд. рублей. За указанный период к уголовной ответственности за преступления коррупционной направленности были привлечены около 1500 сотрудников правоохранительной системы [17]; самым распространенным «чиновничьим» преступлением при этом явилось «получение взятки». Средняя сумма взятки сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее УИС) в последние годы составляет около полумиллиона рублей [17]; в отдельных случаях ее размер существенно выше: зафиксирована взятка руководящему сотруднику УИС в размере 711 млн руб. при строительстве следственного изолятора «Кресты-2» в Санкт-Петербурге [7].

Проблема преодоления коррупции в УИС по-прежнему является актуальной. Отчасти это объясняется тем, что в профессиональной деятельности сотрудников УИС существуют обстоятельства, создающие возможность для действий, позволяющих незаконно извлекать выгоду при реализации определенных должностных функций. В перечне коррупционных правонарушений сотрудников УИС превалирует взяточничество, сопряженное с определенными ситуациями: решением вопроса об условно-досрочном освобождении осужденных, их переводом из одного пенитенциарного учреждения в другое; незаконным предоставлением осужденным льгот, послаблением режима отбывания наказания, доставкой запрещенных предметов, закупкой продукции у поставщика по завышенным ценам и др.

Традиционно проблема преодоления коррупции решается преимущественно через призму правовых механизмов с преобладающими карательными функциями. В последние годы наблюдается повышенное внимание к антикоррупционному воспитанию как специально организованному, целенаправленному воздействию на личность с целью формирования в обществе неприятия коррупции; специализированной учебно-воспитательной работе, направленной на организацию противодействия коррупции [12, С. 38]. Мы разделяем точку зрения ученых, утверждающих, что воспитание сотрудников УИС будет более успешным на этапе их обучения в вузе [11, С. 3]. Данное обстоятельство актуализирует изучение существующих в педагогической науке методологических подходов в антикоррупционном воспитании студенческой молодежи с целью их продвижения в качестве ориентиров при выстраивании структуры и определении содержания воспитательной работы с курсантами в образовательном процессе вузов ФСИН России.

Изложение основного материала статьи. В педагогике терминологический конструкт «методологический подход» применяется в нескольких значениях: для фиксации определенной мировоззренческой позиции человека (И.В. Блауберг) [1, С. 6] и для обоснованного представления используемого набора действий, соответствующих форме и условиям реализации определенных принципов [13, С. 55]. Соединение этих двух значений дает возможность воспринимать методологический подход как ориентир, представляющий собой совокупность принципов, определяющих основные направления исследования. Анализ научных трудов, посвященных рассматриваемой проблеме, позволил выявить и описать методологические подходы, связанные с вопросами сущности и путей формирования качеств антикоррупционной личности у будущих сотрудников УИС.

Знакомство с научными трудами позволяет констатировать существование ряда методологических подходов, детерминирующих различные направления исследования проблемы антикоррупционного воспитания сотрудников УИС. При анализе содержания шестидесяти двух диссертаций по научным специальностям 5.8.1 (13.00.01) Общая педагогика, история педагогики и образования и 5.8.7 (13.00.08) Теория и методика профессионального образования нами было получено подтверждение того, что исследования, посвященные рассматриваемой проблеме, осуществляются с точки зрения и в границах определенных подходов; наиболее частыми были зафиксированы обращения к системному, личностно-ориентированному, аксиологическому и деятельностному подходам.

Значимым представляется мнение И.В. Блауберга, в соответствии с которым системный подход отражает восприятие изучаемого объекта как системы, то есть, совокупности структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. Интегрирование отдельных элементов в единой теоретической модели обеспечивается через представление путей и способов их взаимодействия, основанного на принципах целостности, структурности, иерархичности, взаимозависимости системы и среды. Системный подход выдвигает задачу обозначения обоснованных принципов, методов и средств изучения объектов, олицетворяющих собой системы; дает возможность естественным образом соединить анализ и синтез; претендует на понимание педагогической действительности как суммы целостностей и комплексов [1, С. 61-64]. В русле такого понимания антикоррупционное воспитание сотрудников УИС представляет собой взаимодействие множества объектов.

Базирование на системном подходе позволило его сторонника представить внутреннюю структуру процесса антикоррупционного воспитания. В частности, М.Л. Мушарацкий связывает его с организацией и реализацией системы педагогической деятельности, направленной на создание оптимальных условий для формирования у сотрудников УИС качеств личности, призванных обеспечивать оптимальный уровень их самопонимания, самоутверждения, самоопределения, самореализации, саморазвития, самооценки, саморегуляции [10, С. 51]. М.С. Николаев делает акцент на выявлении системы внутренних противоречий, которые свойственны процессу антикоррупционного воспитания, и которые определяют его развитие. К таким противоречиям он относит противоречия между необходимостью проектирования направлений воспитательного процесса и отсутствием изначальной соответствующей мотивации сотрудников УИС; высоким уровнем неприятия коррупции среди сотрудников УИС и отсутствием у них готовности занять жесткую личностную позицию с присущей ориентированностью действовать по удобным и отработанным схемам при решении каких-либо вопросов; необходимостью формирования антикоррупционных качеств и отсутствием системности знаний, позволяющих формировать и развивать навыки неприятия коррупции [11, С. 6]. Ю.А. Дудкин предложил интеграционное описание процесса антикоррупционного воспитания как единого системного объекта [6, С. 68-70], а М.А. Муртузалиева проанализировала внешние связи образовательного учреждения ФСИН России с окружающим его воспитательным пространством и с его компонентами [9, С. 83-86].

Обращение Е.А. Шапаповой к системному подходу дало ей возможность исследовать специфику становления воспитательного процесса как системы антикоррупционного воспитания обучающихся через призму соотнесения его актуального состояния с путями дальнейшего развития. К основным характеристикам рассматриваемой системы она

отнесла стратегические задачи, отражающие выявление и интеграцию резервных возможностей воспитательного процесса по формированию антикоррупционных качеств личности обучающегося; тактические аспекты, обращенные на формирование активной и осознанной антикоррупционной позиции у обучающихся в воспитательном процессе; организационно-методическую работу по созданию условий для реализации поставленных задач в учебное и внеучебное время; организацию антикоррупционного воспитания в педагогически оправданных, традиционных для воспитательного процесса условиях, посредством участия обучающихся в вузовских, факультетских мероприятиях, общественной жизни в соответствии с планами воспитательной работы и выполнения общественных поручений [21, С. 92-93]. Резюмируя результаты исследований проблемы антикоррупционного воспитания в русле системного подхода, важно констатировать необходимость использования такой совокупности определенных взаимосвязанных принципов, форм и методов, которая позволяет смоделировать целевые, содержательные, методические и организационные основы, обеспечивающие результативность проводимой воспитательной работы.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом антикоррупционное воспитание молодых людей должно быть направлено, в первую очередь, на их становление как личностей, поскольку этот подход делает акцент на помощи в успешной социализации и адаптации молодежи, усвоении обучающимися базовых социальных норм, формировании позитивного правосознания, осуществлении психолого-педагогического сопровождения молодежи в плане развития способностей при решении разнообразных жизненных проблем [3, С. 19].

Личностно-ориентированный подход в антикоррупционном воспитании обучающихся в образовательных организациях высшего образования правоохранительных органов используется такими исследователями, как Э.С. Будагов, Ю.А. Дудкин, М.Л. Мушарацкий, С.М. Николаев, В. А. Печёнкин, Д.А. Рыбалкин, А.Г. Терещенко, А.Р. Хамдеев и др. Они связывают обращение к данному подходу с необходимостью обоснования личностной и социальной сущности профессиональной подготовки специалистов в ведомственном вузе как воспитательному процессу в особой культурно-образовательной среде, соединяющей в себе личностно значимые цели профессионального воспитания и социальные цели обучающихся. Раскрывая специфику взаимодействия личностно и социально ориентированного направлений в воспитательной системе вуза, ученые подчеркивают, что в современных условиях наблюдаются социокультурные трансформации образовательных организаций, охватывающие все сферы их функционирования, поскольку они детерминированы существенными изменениями в социально-экономической жизни общества. В духе этих преобразований вузы конструируют свою деятельность с учетом того, что содержание ведомственного воспитания направлено на подготовку обучающегося не только как сотрудника УИС, но и как культурного человека, личностные цели которого определяются на основе социальных задач и потребностей курсантов быть полезными обществу и государству [4; 6; 10; 14; 15; 18; 19].

Аксиологический подход утверждает такой характер взаимодействия воспитателя с воспитуемыми, в фокусе которого оказывается целый комплекс жизненно важных ценностей, происходит формирование потребности в их принятии, а также соизмерении с ними своей жизни. Образовательная организация высшего образования призвана вносить свой вклад в побуждение обучающихся к уверенному определению ценностного разнообразия окружающего мира и самоопределению в нем. Уровень сформированности у обучающегося соответствующих способностей выступает одним из ключевых показателей уровня его воспитанности [2, С. 68]. Обращаясь к исследованию рассматриваемой проблемы, большинство авторов применяли аксиологический подход в аспекте признания каждого участника образовательного процесса активным, ценностно мотивированным субъектом деятельности; выстраивания ценностных, осознанных отношений в системе «преподаватель – обучающийся»; создания психологического климата, благоприятствующего получению и закреплению необходимой информации [20, С. 56-57].

В качестве приоритетных ценностей, актуальных для антикоррупционного воспитания, ученые выделяют такие, которые определяют социокультурное значение коррупционно значимых явлений, встроенных в ценностные отношения, и формируются на основе различия человеком добра и зла, истины и лжи, гармонии и хаоса [18, 20]. Следует отметить, что разные авторы, подчеркивая важность ориентации на определенные ценности в ходе антикоррупционного воспитания, по-своему выделяют категории соответствующих ценностей. Можно констатировать наличие двух направлений в выделении видов таких ценностей. Первое направление отражает ценности антикоррупционного воспитания в аспекте его нацеленности на формирование определенных личностных качеств воспитуемых. Например, к числу ценностей антикоррупционного воспитания С.М. Николаев относит личностные качества – честность, осознанность поведения, независимость, ответственность, бескорыстность, рациональность и другие свойства, определяющие устойчивый отказ субъекта от вступления в коррупционные отношения и активное противодействие коррупции [11, С. 14]. В таком же русле выражает свою точку зрения Н.А. Штукарев, утверждающий, что ценностный ряд антикоррупционного воспитания связан с формированием у обучающихся чувств, эмоций, взглядов, убеждений, мотивов, интересов и желаний, образующих антикоррупционную направленность личности [22, С. 9]. Другое направление сопряжено с выделением собственно антикоррупционных ценностей, которые рассматриваются как разновидности моральных ценностей права и позволяют осмыслить нравственно-правовую сущность стандартов служебного поведения. К числу таких ценностей отнесены, Легальность, Равенство, Достоинство [8, С. 6].

Ученые, исследующие специфику антикоррупционного воспитания через призму деятельностного подхода, ключевую задачу видят в побуждении обучающихся к активности в качестве участников воспитательного процесса, в ходе которого развивается их потребность в саморазвитии и самореализации. Так, Д.А. Рыбалкин, раскрывая содержание ведущей деятельности курсантов, относит к ней выработку навыков и привычек антикоррупционного поведения на основе организации личного опыта антикоррупционной деятельности, поскольку, это, по его мнению, позволит преодолеть «разрыв между сознанием и поведением личности» [15, С. 76].

Представляется, что наряду с подходами, составляющими гносеологический фундамент антикоррупционного воспитания, следует выделить подходы операционально-практического уровня, которые отражают формат данного вида педагогической деятельности. Анализ научных трудов позволяет констатировать существование следующих таких форматов – предметного, интегративного и институционального.

Сторонники предметного подхода полагают, что антикоррупционное воспитание происходит в ходе изучения специальных дисциплин с антикоррупционным содержанием. В ряду таких учебных дисциплин представлен учебный курс «Антикоррупционное образование и воспитание» по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование. Целью курса является приобретение обучающимися необходимых знаний и навыков при анализе причин и условий, способствующих появлению и росту коррупции в современном государстве, формирование у различных категорий обучающихся антикоррупционного мышления и антикоррупционного поведения [19].

Обращаясь к сфере формирования антикоррупционной позиции, представители интегративного подхода исходят из того, что «все, что необходимо для формирования когнитивной составляющей морального сознания и ее антикоррупционной составляющей, доходчиво представлено в ряде учебных дисциплин, включающих в качестве отдельных разделов антикоррупционную тематику» [16, С. 122]. Интегративные дисциплины обладают достаточным воспитательным

потенциалом для полноценного антикоррупционного воспитания; задача преподавателя состоит в том, чтобы оптимально использовать его. В ряду перспективных средств воспитательного процесса исследователи называют тренинги, объединяющие цели формирования разнообразных положительных качеств человека, позитивное изменение которых призвано решать и задачи антикоррупционного воспитания [16, С. 121-124].

Институциональный подход предполагает, что для формирования качеств антикоррупционной личности необходимым фактором выступает организация жизнедеятельности обучающихся в условиях воспитательного пространства, где приоритетным направлением становится выстраивание справедливых отношений, не допускающих коррупционных проявлений по отношению к участникам сообщества. С.С. Гайдукова предлагает включить данный подход в общую структуру антикоррупционной политики государства, считая, что ему принадлежит особая миссия по воспитанию будущего страны. Институциональный подход, по ее мнению, реализуется через взаимодействие образовательных учреждений, молодежных клубов и общественных организаций, творческих союзов, союзов предпринимателей, органов юстиции и охраны правопорядка для решения задач антикоррупционного воспитания [5, С. 34-36].

Каждый из описанных форматов реализации антикоррупционного воспитания имеет определенные преимущества. По нашему мнению, наиболее действенным является институциональный подход, ориентированный, в первую очередь, на овладение молодыми людьми социально-правовым опытом. Освоение антикоррупционного пространства определенного институционального уровня создает предпосылки для антикоррупционного поведения в других сообществах, независимо от их институциональной принадлежности.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что в теории и практике антикоррупционного воспитания как особого направления воспитательной работы, используется ряд методологических подходов. Композиционное построение рассмотренных методологических подходов включает два уровня. Первый из них – концептуальный – предусматривает выделение базовых теоретических идей, которые составляют познавательный-оценочный фундамент исследовательской деятельности. Второй – операционально-практический – ориентирует на разработку и применение в ходе осуществления такой деятельности целесообразных, адекватных ее теоретическому контенту способов и форм реализации.

Исходя из анализа научной литературы к наиболее востребованным подходам мы относим: на концептуальном уровне – системный, личностно-ориентированный, аксиологический и деятельностный подходы; на операционально-практическом – предметный, интегративный и институциональный. Каждый из этих подходов имеет свои специфические основания для реализации. Базирование на определенных методологических подходах позволяет специалистам в области воспитания более успешно решать практические задачи, поскольку вооружают современных педагогов научно обоснованными средствами, обеспечивающими наиболее эффективное и быстрое достижение результативности антикоррупционного воспитания.

Литература:

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 270 с.
2. Богуславский, М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики / М.В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 62-87
3. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 17-24
4. Будагов, Э.С. Психолого-правовые механизмы формирования антикоррупционной компетентности сотрудников УВД: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Будагов Эдуард Суменович. – Москва, 2012. – 185 с.
5. Гайдукова, С.С. Антикоррупционное воспитание в системе педагогического вуза / С.С. Гайдукова // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект: материалы всероссийской научно-практической конференции / под общ. Ред. Т.С. Анисимовой. – Славянск-на-Кубани: Фил. Кубанского гос. ун-та в г. Славянск-на-Кубани, 2016. – С. 34-36
6. Дудкин, Ю.А. Формирование правового мировоззрения курсантов в образовательном процессе вузов МВД России: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дудкин Юрий Андреевич. – Воронеж, 2018. – 219 с.
7. Зарембо, И. Экс-замначальника УФСИН обвинили во взятках при строительстве «Крестов» / И. Зарембо // РИА НОВОСТИ, 2019. – 07 ноября). – URL:// <https://ria.ru/20191107/1560676240.html> (дата обращения: 11.11.2023)
8. Матвеев, П.Е. Моральные ценности права: автореферат дис. ... д-ра. филос. наук.: 09.00.05 / Матвеев Павел Евлампиевич. – Москва, 2007. – 43 с.
9. Муртузалиева, М.А. Педагогические условия формирования правовой культуры студента сельскохозяйственного вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Муртузалиева Марьям Ахмедовна. – Махачкала, 2018. – 217 с.
10. Мушарацкий, М.Л. Формирование профессионально-нравственной позиции курсантов ведомственных вузов средствами практикоориентированных проектов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мушарацкий Михаил Львович. – Казань, 2020. – 190 с.
11. Николаев, С.М. Антикоррупционное образование сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Николаев Сергей Михайлович. – Ярославль, 2023. – 39 с.
12. Панова, О.Б. Ситуации правового выбора в аспекте антикоррупционного воспитания сотрудников уголовно-исполнительной системы в образовательном процессе: учебное пособие / О.Б. Панова; Федеральная служба исполнения наказаний, Вологодский институт права и экономики Вологда: ВИПЭ ФСИН России. – 2018. – 112 с.
13. Петров, А.Ю. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А.Ю. Петров // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 54-58
14. Печёнкин, В.А. Формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.06 / Печёнкин Владимир Александрович. – Москва, 2012. – 212 с.
15. Рыбалкин, Д.А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Рыбалкин Дмитрий Александрович. – Казань, 2015. – 195 с.
16. Савченков, В.И. Технологичность интегрированного антикоррупционного воспитания / В.И. Савченков // Вопросы педагогики. – 2019. – № 10. – С. 121-124
17. Состояние преступности в России за январь-декабрь 2022 года. Статистика по коррупции в России по данным МВД за 2022 год. – URL:// <https://komiss-korrup.ru/статистика-по-коррупции-в-2022-году/> (дата обращения: 11.11.2023)
18. Терещенко, А.Г. Методологические аспекты исследования военно - педагогического образования тенденции его современного развития: монография / А.Г. Терещенко; Военный учеб.-науч. центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная акад. им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». – Воронеж: ВВА, 2013. – 166 с.
19. Хамдеев, А.Р. Педагогическое обеспечение формирования антикоррупционной культуры студентов вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хамдеев Айдар Рузалинович. – Казань, 2015. – 200 с.

20. Черниговский, В.Н. Формирование профессионально-нравственной позиции курсанта в образовательном процессе вуза МВД России: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Черниговский Владимир Николаевич. – Воронеж, 2019. – 179 с.
21. Шарапова, Е.А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шарапова Елена Алексеевна.–Краснодар, 2016. – 180 с.
22. Штукарев, Н.А. Формирование антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Штукарев Никита Андреевич. – Челябинск. – 2022. – 26 с.

Педагогика

УДК 378.016

кандидат физико-математических наук, доцент Панчицина Валентина Алексеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат физико-математических наук Казакова Виктория Евгеньевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты актуальной проблемы разработки содержания оценочных средств для выявления уровней сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей математики. Обоснована необходимость выделения фундаментального ядра при формировании оценочных средств, описаны результаты экспериментальной проверки уровня сложности и оптимальности выбора студентами способов решения рассматриваемых заданий.

Ключевые слова: фундаментализация образования, математическое образование, компетентностный подход, профессиональные компетенции, будущий учитель математики, оценочные средства.

Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of the actual problem of developing the content of evaluation tools to identify the levels of formation of professional competencies of future teachers of mathematics. The necessity of allocating a fundamental core in the formation of evaluation tools is substantiated, the results of experimental verification of the level of complexity and optimality of the choice of methods for solving the tasks under consideration by students are described.

Key words: fundamentalization of education, mathematical education, competence approach, professional competencies, future mathematics teacher, evaluation tools.

Введение. Известно, что на разных этапах развития отечественного образования и педагогической науки именно университетскому образованию отводится особая роль в профессиональной подготовке педагога. Повышение качества подготовки современного педагога в последние годы связывается с необходимостью широких изменений в педагогическом образовании. На первом этапе внедрения в практику высшей школы образовательных стандартов третьего поколения в качестве важного компонента модернизации педагогического образования ученые выделяли перестройку его содержания, «ориентированную на широту образования педагогов, фундаментальность и практико-ориентированность университетского образования, баланс эрудиции и глубины освоения отдельных областей знания» [3, С. 13].

Сегодня при обсуждении проблем создания и внедрения ФГОС 3++ педагогического образования специалисты подчеркивают, что «...приоритетом в профподготовке остается формирование фундаментальных системных знаний и практико-ориентированных умений» [4, С. 47].

Анализируя проблемы становления новой дидактики высшего образования в XXI веке, И.Ю. Тарханова в качестве одного из новых регуляторов системы высшего образования выделяет описание его результатов в терминах компетенций. Действие такого регулятора в аспекте содержания компетенций и выявления уровней их сформированности определяет новые подходы к организации образовательного процесса в вузе. «В логике компетентностного подхода ... основу конструирования дидактических средств составляет понимание того, что компетенции формируются не в виде «преподавания на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы», – пишет И.Ю. Тарханова [7, С. 47, 50].

Возникает вопрос о том, как сконструировать контрольные задания, результаты выполнения которых позволяли бы говорить об уровне профессиональной готовности будущего учителя математики. Целью настоящей статьи является представление одного из вариантов разработки содержания оценочных средств и обоснования необходимости выделения фундаментального ядра при исследовании уровней сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей математики.

Изложение основного материала статьи. Выделяя роль математики во многих теоретических и прикладных сферах деятельности, ученые отмечают важное значение фундаментализации образования. «...Крайне важно обеспечить фундаментальный опережающий характер математического образования, в том числе и прежде всего в педагогических вузах. Их выпускники в дальнейшем должны будут не просто транслировать определенную предметную учебную информацию, а координировать образовательные траектории согласно максиме обучения в течение всей жизни...», – пишут Е.А. Перминов, Д.Д. Гаджиев, М.М. Абдуразаков [5, С. 86].

По мнению специалистов, «ключевым моментом при обучении студентов в педагогическом вузе является согласование или оптимизация взаимодействия фундаментальной и профессиональной составляющей в общей структуре педагогической подготовки». При этом улучшение подготовки учителя математики определяется необходимостью «структурирования содержания математической подготовки в направлении усиления его школьного и фундаментального компонентов» [6, С. 11, 49].

В условиях компетентностного подхода остается актуальным поиск разных путей решения вопроса о роли фундаментальных знаний в общей структуре профессиональной компетентности будущих педагогов. Анализируя проблемы интеграции личностного и компетентностного подходов в образовании, ученые отмечают, что «фундаментальность образования должна быть сохранена посредством выделения системного инварианта каждой науки, её основных структурных блоков, которые должен усвоить каждый обучающийся независимо от профиля его обучения или профессиональной подготовки» [1, С. 55]. Для системы профессиональной подготовки будущих педагогов важное значение имеет разработка новых подходов к формированию образовательных результатов и к способам их оценки в условиях компетентностного подхода в образовании.

$$f(x) = \frac{x}{|x|}, \quad 15 \cdot 2^{x+1} + 15 \cdot 2^{-x+2} = 135 \quad (1).$$

В ответе: а) укажите множества $E(f)$ и B – множество корней уравнения (1); б) опишите один из вариантов взаимно однозначного соответствия между множествами $E(f)$ и B , если, вообще, можно установить такое соответствие.

Из 42 студентов, выполнявших задание №1, всего 29 студентов выполнили задание полностью или более, чем наполовину. Для выполнения первого задания потребовались знания о простейших способах решения алгебраических уравнений второй степени и выше и определение операций над множествами. В этом задании для одного множества были заданы почти все элементы, за исключением одного, второе множество необходимо было полностью сформировать. При этом примерно 55% студентов, решавших эту задачу, нашли все корни уравнения 3-ей степени и 33% – правильно указали результаты операций над множествами.

Из 33 студентов, выполнявших задание №2, только 16 человек выполнили задание полностью или более, чем наполовину. При этом только 30% студентов, решавших данную задачу, нашли все корни показательного уравнения и 39% – правильно указали множество значений функции. Записи с текстами выполнения этих заданий показали, что часть обучающихся определяла корни данных уравнений методом подбора. Более того, для некоторых из обучающихся именно свойства степеней создали преграду для получения правильного результата. Наконец, только 4 человека довели до конца решение задачи №2 и записали хотя бы один из вариантов взаимно однозначного соответствия для полученных двух конечных множеств.

В задании №3 предлагалось найти множество, на которое отображается множество действительных чисел с помощью заданной непрерывной функции. Это задание начинали решать всего 4 студента из всей группы участников экспериментальной проверки, но только один из студентов полностью решил данную задачу и получил правильный результат.

В следующей группе заданий выделим задания №4 и №5 и приведем краткую формулировку этих заданий, исключив из них некоторые текстовые и графические элементы. Задание 4. а) Найдите множество нулей функции $f(x)$ (1) и множество корней уравнения (2), если:

$$f(x) = \sin\left(\frac{3x}{2} - \frac{\pi}{10}\right) \quad (1), \quad \cos 2x = 1 \quad (2).$$

б) Используя столбцы бесконечной таблицы, опишите взаимно однозначное соответствие между множествами A и B из задания 4а.

К решению задачи №4 приступали 26 человек, но только 11 студентов решили задачу полностью или более, чем наполовину. Из них правильно определили множество нулей тригонометрической функции всего 31% участников, а множество корней тригонометрического уравнения нашли 61% участников эксперимента. Четыре участника пытались установить взаимно однозначное соответствие между найденными множествами, но только один из них полностью справился с этим заданием.

Приведем краткую формулировку задания №5, исключив некоторые текстовые и графические элементы. Задание 5. Пусть A – множество решений неравенства (1), B – множество корней уравнения (2):

$$(x - 3) \log_{\frac{1}{7}}(x + 8) \geq 0 \quad (1), \quad \operatorname{tg}(2x + 3) = \sqrt{3} \quad (2).$$

а) Найдите и запишите множества A и B ; б) Можно ли установить взаимно однозначное соответствие между полученными множествами A и B ? Объясните свой ответ. Если такое соответствие существует, то опишите его.

За решение задачи №5 принимались 20 студентов и только 4 из них были наиболее успешны при выполнении задания. Чтобы в задании №5 добраться до основной проблемы сравнения мощностей двух бесконечных множеств, нужно было решить логарифмическое неравенство и простейшее тригонометрическое уравнение. Именно они для многих студентов оказались камнем преткновения при решении задачи. Студенты, выполнявшие это задание, продемонстрировали знание свойств логарифмической функции и свойств неравенств. Предполагалось, что применение метода интервалов при решении неравенства позволит быстро найти множество его решений. Однако, записи студентов с решениями неравенства показали, что только некоторые студенты использовали этот метод, остальные – стали перебирать и расписывать все возможные случаи. При этом время было упущено, а в качестве ответа неверно был указан числовой промежуток.

В задании №6 для заданной функции $y = \sqrt{x - x^2}$ предлагалось найти область определения и множество значений функции, также нужно было найти линейную функцию, устанавливающую взаимно однозначное отображение множества значений $E(f)$ данной функции на отрезок $[-0,5; 0,5]$. В аналитической записи функции из этого задания содержится алгебраическое выражение, которое часто встречается при решении иррациональных уравнений и неравенств, поэтому область определения данной функции нашли почти все студенты, кто решал данную задачу. Предполагалось, что в данном задании студенты обратятся к графической иллюстрации функции. Однако, в общем случае, этого не произошло, и только один из студентов использовал график при поиске множества значений функции. За выполнение этого задания принимались 17 студентов и только 3 из них были наиболее успешны при выполнении задания.

В задании №7 была задана функция $f_1(x)$, которую нужно было доопределить в точке $x = 0$ так, чтобы она стала непрерывной в этой точке. Кроме того, нужно было установить, принадлежит ли выбранное значение $f_1(0)$ данной функции $f_1(x)$ множеству $E(f_2)$ значений функции $f_2(x)$, где

$$f_1(x) = \frac{2 - \sqrt{x+4}}{\sin 2x}, \quad f_2(x) = \frac{2}{x^2 + 1}.$$

Анализ результатов выполнения работы показал, что только трое студентов начинали решать эту задачу, но ни один из них не стал доводить решение до конца и отвечать на вопрос задачи.

В задании №8 для заданной непрерывной функции предлагалось найти область определения, промежутки монотонности и множество значений функции. В следующем задании №9 предлагалось найти точки разрыва некоторой кусочно-заданной функции, две компоненты которой определялись простейшей тригонометрической функцией и функцией,

$$\frac{x + 2}{x^2 - 9}$$

содержащей под знаком модуля разность $(x - 1)$. В последнем задании №10 для функции $f(x) = \frac{x + 2}{x^2 - 9}$ также нужно было указать область определения, описать характер монотонности, исследовать поведение функции вблизи границ её области определения и описать особенности её графика. За выполнение заданий №8 и №10, формулировки которых были похожи друг на друга, принимались соответственно 18 и 17 студентов, но всего 4 из них решили задачу №8 полностью или более, чем наполовину.

Подчеркнем, что с нахождением области определения функций справились все студенты, кто решал такую задачу в рамках разных заданий этой работы. Однако найти множество значений рассматриваемых непрерывных функций удалось немногим студентам. Причем в предложенных решениях при нахождении множества значений заданных непрерывных

функций содержался только один подход, связанный с нахождением наибольшего и наименьшего значений непрерывной функции. Хотя в рассмотренных случаях студенты могли выбрать и другой, более короткий способ поиска, определяемый существованием вещественных решений квадратного уравнения. На выполнение всех десяти заданий отводилось всего 14 20 мин. Возможно, некоторым студентам не хватило времени на выполнение всех заданий данной работы, так как предложенная контрольная работа оказалась для них сложной.

Выводы. Таким образом, фундаментальность и системность знаний студентов являются необходимым условием формирования профессиональных компетенций у будущих учителей математики при обучении в вузе. При этом выбор тематики и содержания контрольных заданий фонда оценочных средств для оценки сформированности предметной компетенции ПК-1 должен определяться фундаментальными математическими понятиями, спецификой и уровнем их формирования в рамках предметной подготовки при обучении в вузе.

Литература:

1. Дега, Е.И. Вопросы фундаментализации предметной подготовки учителя математики / Е.И. Дега // Наука и школа. – 2021. – №6. – С. 115-124
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2015. – 336 с.
3. Лаптев, В.В. Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете / В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Известия РГПУ. – 2017. – №185. – С. 5-14
4. Лубков, А.В. Современные проблемы педагогического образования / А.В. Лубков // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 34-54
5. Перминов, Е.А. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху / Е.А. Перминов, Д.Д. Гаджиев, М.М. Абдуразаков // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, №5. – С. 87-112
6. Афанасьев, В.В. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: Учебное пособие / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов; Под редакцией В.Д. Шадрикова. – Москва: Гардарики, 2002. – 383 с.
7. Тарханова, И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №2 (107). – С. 45-52

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пасечкина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России (г. Железногорск)

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРЕССОВЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация. В статье проанализированы актуальные отечественные и зарубежные исследования, раскрывающие особенности профессиональной деятельности в стрессовых и экстремальных ситуациях, и вопросы психологической подготовки обучающихся вузов к такой деятельности. Выявлены личностные ресурсы субъектов экстремальной деятельности. Обращено внимание на необходимость развития у обучающихся самоэффективности, которая является одним из определяющих факторов использования субъектом продуктивных совладающих форм поведения в трудных ситуациях. В статье также отмечается, что коммуникативный аспект очень важен для субъектов экстремальной деятельности. Однако успешная коммуникация определяется не только тем, насколько хорошо человек владеет коммуникативными умениями и навыками и умеет применять их, но и убежденностью в своей способности успешно действовать, представлениями о своих коммуникативных возможностях, ощущением собственной компетентности при осуществлении коммуникации в различных ситуациях, в том числе в экстремальных. В этой связи формирование коммуникативной самоэффективности будущих специалистов – актуальная задача для педагогики высшей школы. Кратко описано экспериментальное исследование, заключающееся в выявлении уровней и характера сформированности коммуникативной самоэффективности у обучающихся вуза – будущих специалистов пожарно-спасательных служб, а также в создании организационно-педагогических условий ее развития.

Ключевые слова: психологическая подготовка; стрессовые и экстремальные ситуации; личностные ресурсы; самоэффективность; коммуникативная самоэффективность; организационно-педагогические условия формирования коммуникативной самоэффективности.

Annotation. The article analyzes current domestic and foreign research that reveals the characteristics of professional activity in stressful and extreme situations, and issues of psychological training of university students for such activities. The personal resources of subjects of extremal activities have been identified. Attention is drawn to the need to develop self-efficacy among students, which is one of the determining factors in a subject's use of productive coping behaviors in difficult situations. The article also notes that the communication aspect is very important for subjects of extremal activities. In this regard, the formation of communicative self-efficacy of future specialists is an urgent task for higher education pedagogy. After all, successful communication is determined not only by how well a person masters communication skills and how to apply them, but also by confidence in his ability to act successfully, ideas about his communicative capabilities, a sense of his own competence in communicating in various situations, including extremal ones. An experimental study is briefly described, which consists of identifying the levels and nature of the formation of communicative self-efficacy among university students - future specialists of fire and rescue services, as well as creating special conditions for its development.

Key words: psychological training; stressful and extreme situations; personal resources; self-efficacy; communicative self-efficacy; organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative self-efficacy.

Введение. Современный мир можно охарактеризовать как непростой, нестабильный, неопределенный и неоднозначный. Особенно очевидным стало это в последние два года. В таких условиях достаточно тяжело ориентироваться, трудно меняться, эмоции преобладают над разумом, в условиях стресса, ставших уже типичными, многие начинают принимать неэффективные решения. Такая ситуация не может негативно не влиять на деятельность работников разных сфер. И, прежде всего, на деятельность работников, так называемых, «опасных профессий», связанных с

постоянными стрессовыми и экстремальными ситуациями. Речь идет о профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательного профиля, которые сталкиваются с человеческими жертвами, страданиями, материальными потерями, опасностью для жизни и здоровья своего и других людей. Работа специалистов государственной противопожарной службы выполняется в условиях многозадачности, дефицита времени, ожидания сигнала к экстренным действиям, высокой ответственности за принимаемые решения и другое.

Целью нашего исследования стало выявление и анализ особенностей психологической подготовки к профессиональной деятельности в стрессовых и экстремальных ситуациях, а также разработка проверка результативности организационно-педагогических условий, способствующих психологической подготовленности обучающихся вуза к такой деятельности.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России. Участие приняли 231 обучающийся, преподаватели, офицеры. Основными методами исследования стали: анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы; педагогическое моделирование; педагогическое наблюдение, беседа, анализ деятельности обучающихся, самооценка, взаимно оценка, экспертная оценка, статистические методы обработки данных. Диагностика сформированности коммуникативной самоэффективности проводилась с помощью известных методик: Шкала общей самоэффективности (Дж. Маддукс), Тест для диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), Опросник потребности в достижении (Ю.М. Орлова), Тест поведения людей в конфликтных ситуациях (К. Томас), Тест самомониторинга (М. Снайдер)). Также был разработан оценочно-диагностический инструментарий: «Оценка собственного уровня самоэффективности в коммуникации», «Представления о должном коммуникативном поведении», «Самооценка уровня образованности в области деловой коммуникации», «Специалист пожарно-спасательных служб, профессионал должен...», проективная методика «Представления о себе»; методика «Портрет самоэффективного человека».

Изложение основного материала статьи. Требования к специалистам пожарно-спасательных служб постоянно растут, поскольку развитие новых технологий, научный прогресс, геополитическая неустойчивость требуют адекватного и быстрого ответа на возможные риски, связанные с различными чрезвычайными ситуациями, катастрофами и стихийными бедствиями. В этой связи в образовательной политике России особое внимание обращается на развитие вузов МЧС, на качественную профессиональную подготовку специалистов, в задачи которых входит реализация государственной политики в сфере надзора и контроля в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от различных стихийных бедствий, ликвидации последствий, а также обеспечение пожарной безопасности и безопасности на водных объектах [18].

Одним из важных направлений является психологическая подготовка обучающихся к экстремальной деятельности. Различные аспекты такой подготовки будущих специалистов рассматриваются в трудах Ю.А. Дежкиной, А.А. Деркача, В.И. Дутова, И.Ю. Кобозева, А.С. Талалаевой, Ю.С. Шойгу и других [3; 4; 5; 14; 16; 22; 23]. Имеется ряд научных работ, рассматривающих вопросы психической адаптации специалистов в экстремальных условиях служебной деятельности [8; 9; 10; 13; 17; 20].

Как справедливо отмечают исследователи, адаптация к различным трудным жизненным и профессиональным ситуациям, может происходить посредством механизмов психологических защит, которые направлены, прежде всего, на уход от разрешения стрессовой ситуации, а также посредством совладающего поведения или копинг-механизмов (В.А. Абабков, А.В. Бухвостов, Л.Ю. Субботина, А.В. Суховой, Н.В. Шкроб, Ю.С. Шойгу и другие). Совладающее поведение может быть реализовано в разных формах: переключение на другие темы, другую деятельность; принятие ситуации такой, какая она есть; юмор, ирония; проблемный анализ сложившейся ситуации; придание личностного смысла сложившейся ситуации; подавление отрицательных эмоций с сохранением самообладания, самоконтроля; проявление альтруизма; изменение сложившейся ситуации; поиск эмоциональной поддержки – стремление быть выслушанным, понятым. Р. Лазарус определял копинг – механизмы как стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуации психологической угрозы, «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [1, С. 7]. Как показывают исследования, эффективность профессиональной деятельности, в том числе сотрудников ГПС МЧС России в сложных, экстремальных ситуациях определяется сформированностью адаптивных стратегий копинг-поведения, а также личностными копинг-ресурсами [2; 13; 15; 19; 21; 23], то есть индивидуально-психологическими особенностями, связанными с более успешным осуществлением деятельности и более высоким уровнем психологического благополучия. Обратим внимание на важный для нашего исследования факт, что в современной научной литературе личностные ресурсы рассматриваются как гибкие свойства личности, которые можно развивать и корректировать (А. Бандура, С. Мадди, Ф. Лютанс, Д.А. Леонтьев, М. Селигман и другие) [6, С. 87; 24; 25]. Анализ литературы, посвященной изучению индивидуально-психологических особенностей субъектов экстремальной деятельности, позволяет сделать вывод о том, что такие специалисты должны быть «сильными» личностями, умеющими быстро и точно принимать надежные решения, способными предвосхищать ситуацию, мыслить нестандартно, с адекватной мотивацией достижений, с высоким уровнем саморегуляции, что проявляется в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности, стрессоустойчивости, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент и другое. Конкретизируя вышесказанное, выделим три основных блока личностных ресурсов:

- психофизиологические особенности (тип нервного реагирования и темперамент, скорость реакций, уравновешенность, устойчивость к перегрузкам, устойчивость к риску);
- базовые психологические качества (направленность: социально-развитые потребности, ценности, мотивы долга, ответственности, морально-психологическая устойчивость; качества и способности: воля, критическое мышление в проблемных ситуациях, память, способность к предвидению, способность руководить работой команды, применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики в экстремальных ситуациях);
- личностные черты (уровень самооценки, уровень субъективного контроля, уровень личностной тревожности, баланс мотивации достижения и избегания, уровень критичности, оптимизм, самоэффективность, убеждения и моральные ценности, влияющие на придание личностного смысла стрессовой ситуации, коммуникативные ресурсы - эмпатия и аффилиация и другое).

Наше эмпирическое исследование было обращено к развитию у обучающихся такого важного личностного метакачества как самоэффективность, являющегося определяющим фактором проблемно-ориентированных копинг-стратегий в трудных ситуациях. В современных психологических исследованиях самоэффективность обозначается как вера в свою способность к эффективной деятельности, к решению проблем и к совладанию со стрессами. Это влияет не только на успешность деятельности, но и на психологическое благополучие и физическое здоровье [6, С. 91].

Опираясь на имеющиеся в психологии подходы к рассмотрению понятия самоэффективности (социально-когнитивный, когнитивно-аффективный, деятельностно-смысловой, личностно-деятельностный, акмеологический) и его различные трактовки (А. Бандуры, Т.И. Васильевой, М.И. Гайдара, Т.О. Гордеевой, Д. Зиглера, Дж. Капрара, Р.Л. Кричевского,

Д.А. Леонтьева, Дж. Маддукса, С.А. Огнева, В.Г. Ромека и других), мы рассматриваем данное понятие как: представления личности о собственной эффективной деятельности; уверенность в достижении положительного результата в различных ситуациях, в том числе в стрессовых и экстремальных ситуациях; поведение, ориентированное на достижение эффективного результата в практической деятельности.

Вместе с тем в реальной образовательной практике вузов еще недостаточно учитывается субъектная позиция обучающихся к осваиваемой деятельности, процессу коммуникации, которая выражается в самоверии, мотивации к качественному осуществлению деятельности, осознанности своего потенциала, готовности эффективно действовать в ситуации неопределенности, реакции на успех и неудачи.

Как следует из теории и практики экстремальной психологии, коммуникативный аспект является одним из важнейших для субъектов экстремальной деятельности [11]. Это в полной мере касается и специалистов МЧС, поскольку им первым приходится общаться с пострадавшими, организовывать взаимодействие на месте чрезвычайной ситуации, оперативно и полно доносить необходимую информацию, выходить из ситуации коммуникативного затруднения в экстремальной ситуации, выстраивать коммуникацию и руководить действиями подчиненных и пострадавших с учетом их психоэмоционального состояния, грамотно осуществлять профессиональную коммуникацию с коллегами. В этой связи особое значение имеет способность специалиста пожарно-спасательных служб самостоятельно определять свои возможности, потенциал, способность справляться со специфическими и сложными коммуникативными ситуациями, оказывать влияние на эффективность делового и межличностного взаимодействия, что отражает в целом его коммуникативную самоэффективность.

Применительно к профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательных служб, понятие «коммуникативная самоэффективность» понимается нами, как метакачество личности, определяющее выбор коммуникативных стратегий и необходимых коммуникативных тактик в повседневной служебной деятельности и в чрезвычайных ситуациях.

Суть нашего экспериментального исследования состояла в выявлении уровней и характера сформированности коммуникативной самоэффективности, что более подробно раскрыто нами в других работах [7; 12], а также в создании определенных организационно-педагогических условий ее развития в условиях вузовского обучения. В течение трех лет в содержание и организацию учебного процесса пожарно-спасательной академии были внесены такие изменения как обогащение коммуникативного потенциала содержания гуманитарных дисциплин; расширение и углубление коммуникативного опыта обучающихся в рамках технологии ситуационного обучения на занятиях; активное включение обучающихся в коммуникативно-ориентированные виды учебных и производственных практик разной степени психоэмоционального напряжения.

Первое условие (изменение) характера психологической подготовки было связано с организацией познавательно-рефлексивной деятельности обучающихся по формированию представлений о должном, эталонном коммуникативном поведении специалистов выбранной ими профессии в различных ситуациях и пониманию ими своих коммуникативных целей, способностей. Второе условие способствовало развитию у обучающихся эмоционально-ценностного отношения и формированию уверенного и результативного коммуникативного поведения. Третье условие было нацелено на создание реальной возможности для проявления обучающимися эффективного коммуникативного поведения в различных ситуациях. Названные три организационно-педагогические условия были поэтапно внедрены в учебный процесс Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России.

Как показала экспериментальная работа, на первом этапе одним из результативных способов является использование на занятиях по гуманитарным дисциплинам профессионально-ориентированных заданий коммуникативного характера. На втором этапе важным оказалось обогащение коммуникативного опыта обучающихся, расширение их профессионального коммуникативного репертуара, нацеливающее на самосовершенствование в сфере деловой коммуникации. Одним из методов работы является анализ конкретных ситуаций. Ситуации были разработаны и систематизированы с учетом особенностей профессиональной коммуникации специалистов пожарно-спасательных служб: ситуации повседневного делового общения и ситуации общения в условиях выполнения боевых задач. Продуман алгоритм и содержание работы с разными типами коммуникативных ситуаций (ситуации – иллюстрации, ситуации – оценки, ситуации – упражнения), подготовлены материалы, помогающие грамотно проанализировать эти ситуации. Такая работа требует от обучающихся демонстрации нормированного для профессиональной сферы коммуникативного поведения, и в то же время, проявления креативности, но уже на более высоком уровне: выявление проблемы, причины сложившейся ситуации, предположения по поводу развития событий, предложение разнообразных возможных вариантов решения проблемы, разыгрывание ситуаций. На третьем этапе, предполагающем самостоятельное, уверенное проявление результативного коммуникативного поведения, было организовано включение будущих специалистов в различные коммуникативно – ориентированные практики с элементами нетипичности, неопределенности, требующие активного, самостоятельного, гибкого и уверенного поведения. Мы использовали такие формы работы, как: семинары «Soft skills – условие успешных коммуникаций современного человека», проекты социальной направленности, региональный конкурс «Социальный интеллект», показательные выступления пожарно-спасательной тематики, участие в олимпиадах по оказанию первой помощи (психологический аспект); взаимодействие с начальством, коллегами, пострадавшими в период учебной практики и ликвидации ЧС и другое. Особое внимание обращалось на анализ обучающимися своего (приобретенного) коммуникативного опыта.

Сравнительный анализ полученных результатов на конец экспериментальной работы показал следующее: в экспериментальных группах количество обучающихся, находящихся на стабильно-продуктивном и ситуативно-продуктивном уровнях коммуникативной самоэффективности (что считаем свидетельством «эффекта» после проведенной экспериментальной работы) по познавательно-рефлексивному критерию увеличилось на 23,7%, по эмоционально-ценностному критерию увеличилось на 25,4%, по креативно-деятельностному – на 21,1%; в контрольных группах количество обучающихся, находящихся на стабильно-продуктивном и ситуативно-продуктивном уровнях коммуникативной самоэффективности по познавательно-рефлексивному критерию увеличилось на 11,9%, по эмоционально-ценностному критерию увеличилось на 17,1%, по креативно-деятельностному – на 10,2%.

Стоит отметить, что на завершение экспериментальной работы количество обучающихся, находящихся на стабильно-продуктивном уровне коммуникативной самоэффективности в экспериментальных группах составило 31,0%, в контрольных группах – 10,8%. Такие обучающиеся имеют четкие позитивные представления о собственных коммуникативных возможностях (в соответствии с требованиями профессии), демонстрируют уверенность в своих коммуникативных возможностях по достижению конструктивного результата в повседневной служебной деятельности, а также в чрезвычайных ситуациях, относятся к коммуникативной самоэффективности как социально-деловому метакачеству, ориентированы на ценности эффективной и гармоничной коммуникации, владеют необходимыми для будущего специалиста умениями деловой коммуникации, проявляют уверенность и гибкость в коммуникативном поведении, способны критически анализировать и оценивать коммуникативные ситуации в профессиональной сфере и свои

коммуникативные действия для осмысления и переосмысления коммуникативного опыта.

Для проверки достоверности изменений, произошедших в экспериментальных группах в результате реализации разработанных педагогических условий формирования коммуникативной самоэффективности обучающихся, применялись F-критерий Фишера и t-критерий Стьюдента. Проводилось попарное сравнение экспериментальных и контрольных групп после реализации эксперимента, а также сравнение результатов, полученных в экспериментальных группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Также был применен многофункциональный критерий Φ^* Фишера, который оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зафиксирован интересующий исследователя «эффект».

Выводы. Обобщая все высказанное по поводу психологической подготовки обучающихся вуза к профессиональной деятельности в стрессовых и экстремальных ситуациях, стоит отметить важность развития их личностных ресурсов, в том числе самоэффективности. Как показано в исследовании, это метакачество является одним из определяющих факторов использования субъектом продуктивных совладающих форм поведения в трудных ситуациях. Проведенная экспериментальная работа по созданию и реализации определенных организационно-педагогических условий развития коммуникативной самоэффективности свидетельствует о необходимости и возможности использования предложенных путей, как одного из важных компонентов психологической подготовки обучающихся – будущих специалистов пожарно-спасательных служб к эффективному поведению в стрессовых, экстремальных ситуациях, характерных для профессиональной деятельности этой области.

Литература:

1. Абабков, В.А., Перре, М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Бухвостов, А.В. Психологические особенности копинг-поведения сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Бухвостов А.В. – СПб., 2004. – 23 с.
3. Дежкина, Ю.А. Психологическое изучение структуры профессионально важных качеств сотрудников пожарной охраны / Ю.А. Дежкина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2008. – № 4. С. – 110-113.
4. Деркач, А.А. Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы) / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 156 с.
5. Дутов, В.И. Психофизиологические и гигиенические аспекты деятельности человека при пожаре / В.И. Дутов, И.Г. Чурсин. – М.: СЦЕМП «Защита», 1993. – 202 с.
6. Иванова, Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Организационная психология. – 2018. – Т. 8. – №1. – С. 85–121. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-1/218051322.html>
7. Игнатова, В.В. О коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации / В.В. Игнатова, Т.Н. Пасечкина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 2. – С. 192-200
8. Корехова, М.В. Факторы психической дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 05.26.02, 19.00.04 / М.В. Корехова. – СПб., 2013. – 214 с.
9. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2005. – 473 с.
10. Куликова, Т.И. Влияние профессионального стресса на психическое здоровье специалистов пожарной службы МЧС / Т.И. Куликова // Концепт. – 2017. – Т. 43. – С. 34-38
11. Макарова, О.В. Анализ эффективности пациентоцентричных коммуникативных навыков врача / О.В. Макарова // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. – 2020. – Том 12. – № 3. – URL: <http://journal-s.org/index.php/vmno/article/view/12962>
12. Пасечкина, Т.Н. Критериально-уровневый подход к изучению сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся вуза / Т.Н. Пасечкина, Т.В. Фуряева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 208-212
13. Рыбников, В.Ю. Индивидуально-психологические предикторы адаптации и дезадаптации экстремального профиля деятельности / В.Ю. Рыбников, А.А. Дубинский, В.Г. Бульгина // Экология человека. – 2017. – № 3. – С. 3-9
14. Стрельникова, Ю.Ю. Психологические и соматические последствия влияния длительной профессиональной деятельности на сотрудников федеральной противопожарной службы МЧС России / Ю.Ю. Стрельникова // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. – 2015. – № 1. – С. 136-145
15. Суховой, А.В. Копинг-ресурсы и копинг-стратегии как единая система воздействия в поведении личности / А.В. Суховой, С.Н. Коваленко, Е.Н. Носов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-resursy-i-koping-strategii-kak-edinaya-sistema-vozdeystviya-v-povedenii-lichnosti>
16. Талалаева, Г.В. Алгоритмы формирования психологической дезадаптации у сотрудников МЧС России в зависимости от занимаемой должности и дифференцированные подходы к их коррекции / Г.В. Талалаева, В.С. Кошкаров // СПЖ. – 2016. – №59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/algoritmy-formirovaniya-psihologicheskoy-dezadaptatsii-u-sotrudnikov-mchs-rossii-v-zavisimosti-ot-zanimaemoy-dolzhnosti-i>
17. Тодышева, Т.Ю. Особенности саморегуляции спасателей / Т.Ю. Тодышева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 4 (38). – С. 186-190
18. Указ Президента РФ от 11.07.2004 N 868 (ред. от 24.10.2018) "Вопросы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий".
19. Хазова, С.А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения / С.А. Хазова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 293-297
20. Шевченко, Т.И. Стрессоустойчивость специалистов опасных профессий МЧС России / Т.И. Шевченко, Н.В. Макарова, Т.Г. Бохан // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 369. – С. 164-167
21. Шкроб, Н.В. Исследование копинг-стратегий поведения курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России / Н.В. Шкроб // Научно-аналитический журнал «Сибирский пожарно-спасательный вестник». – 2017. – № 4. – С. 78-83
22. Шленков, А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: концепция, принципы, технологии: дис. ... д-ра психол. наук: 05.26.03 / А.В. Шленков. – СПб., 2010. – 394 с.
23. Шойгу, Ю.С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.

24. Carver, Charles S. Dispositional optimism / Charles S. Carver, Michael F. Scheier // Trends in Cognitive Sciences. – 2014. – Vol. 18. – Issue 6. – Pp. 293-299. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
25. Cleeremans, A. Learning to Be Conscious / A. Cleeremans, D. Achoui, A. Beauny, L. Keuninckx // Trends in Cognitive Sciences. – 2020. – Vol. 24. – Issue 2. – Pp. 112-123. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.11.011>

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, доцент Пашковская Светлана Сергеевна

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

доктор педагогических наук, доцент Варникова Ольга Васильевна

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

доктор психологических наук, профессор Константинов Всеволод Валентинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

СМЕНА ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ)

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей смены парадигмы высшего образования в России, предложено авторское видение причин и следствий реформ образования с выделением сущностного концепта – субъекта образовательного процесса. Материалом исследования послужили теоретические труды ученых-дидактов, философов, антропологов, методистов, преподавателей-практиков, саморефлексия многолетнего опыта работы в вузе. Описаны тенденции преобразований российской системы образования, рассмотрены причины и следствия произошедших перемен (общемировых и отечественных трансформаций); представлены основные исторические вехи в смене парадигмы образования в России. Сформулированы результаты проведенного исследования.

Ключевые слова: парадигма высшего образования, компетентностный подход, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article presents an analysis of the peculiarities of the paradigm shift of higher education in Russia, offers the author's vision of the causes and consequences of education reforms with the allocation of the essential concept – the subject of the educational process. The research material was the theoretical works of didactic scientists, philosophers, anthropologists, methodologists, teachers, practitioners, self-reflection of many years of experience at the university. The tendencies of transformations of the Russian education system are described, the causes and consequences of the changes that have occurred (global and domestic transformations) are considered; the main historical milestones in the paradigm shift of education in Russia are presented. The results of the conducted research are formulated.

Key words: higher education paradigm, competence approach, federal state educational standard.

Введение. В России и за рубежом накоплен богатый теоретический материал и практический опыт по изучению и анализу важнейших аспектов образования, идей и концепций, представленных в различных областях социально-гуманитарного знания, обладающих внутренней сущностью, целостного представления о феномене высшего образования. Несмотря на многочисленные публикации по анализу современных процессов, происходящих в системе высшего образования РФ, имеются определенные трудности в объективной оценке происходящих перемен в связи с различными точками зрения.

Цель исследования – представить теоретический анализ особенностей смены парадигмы высшего образования в РФ, предложить авторское видение причин и следствий реформ образования с выделением сущностного концепта – субъекта образовательного процесса. Материалом исследования послужили теоретические труды ученых-дидактов, философов, антропологов, методистов, преподавателей-практиков, саморефлексия многолетнего опыта работы в вузе.

В процессе проведенного исследования получены следующие результаты:

1. Преобразования в системе высшего образования были нужны и важны сегодня, но при условии сохранения национальных традиций в системе образования, а также традиционных ценностей и интересов России.
2. Учитывая достижения и различные проблемы, переживаемые сегодня Россией, можно утверждать, что смена парадигмы высшего образования может быть только для человека и во благо человека – обучающегося и обучающего (студента как будущего страны и преподавателя как человека, формирующего это будущее).

Изложение основного материала статьи. Системный подход является основополагающим в рассмотрении актуальных вопросов и назревших проблем высшей школы. Традиции отечественной педагогики (А.С. Макаренко, С.Т. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) нашли свое логическое продолжение в трудах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Т.М. Балыхиной, В.П. Беспалько, П.П. Блонского, А.А. Вербицкого, К.М. Гуревича, И.А. Зимней, В.И. Загвязинского, Е.А. Климова, А.А. Леонтьева, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого и др. «Тектонические сдвиги», произошедшие в конце XX и начале XXI вв., не могли не отразиться на смене всей образовательной парадигмы высшей школы.

Двадцать пять лет назад (в 1998 г.) в Париже была представлена Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры, заложившая основы преобразований назревших проблем в мировой системе образования. Впервые была озвучена мысль о глобальных общемировых задачах, требующих кардинального обновления всей парадигмы образования – преобразований, «которым подвергать его еще никогда не приходилось» [12]. Отечественными учеными представлен научный анализ факторов, породивших такую необходимость.

А.С. Запесоцкий выявил две основные причины:

- 1) «масштабность и темпы прогресса современной цивилизации, в которой образование выступает как компонент... устойчивого развития человека, сообщества и наций» [7, С. 7];
- 2) «глубокий кризис ценностей» (!), преодоление которого «предполагает выход за рамки экономических и рациональных соображений в область нравственности и духовности» [7, С. 7].

Чтобы проследить тенденции преобразований российской системы образования, необходимо рассмотреть причины, процессы и следствия произошедших перемен (общемировых и отечественных трансформаций).

По мнению многих исследователей (и не только отечественных!) советская система образования в 80-ые годы прошлого века была одной из лучших в мире, (но уже начиналась перестройка... и не только в образовании): «советская

методика преподавания иностранных языков была, не боимся этого слова, лучшей в мире. В каком-то смысле ее можно было бы сравнить с военной наукой, которая наиболее активно развивается и движется вперед в экстремальных, кризисных ситуациях...» [2, С. 11]. Одним из показателей успешности образовательной системы в мировом сообществе является количество иностранных учащихся. В 80-ые годы прошлого века наша страна прочно занимала второе место (после США), что свидетельствовало о мировом признании отечественной системы образования.

Мировой кризис ценностей затронул и Россию – хлынувший «поток демократических» преобразований пошатнул, а вскоре и «снес» консервативно устойчивую советскую систему образования. «Консерватизм системы образования», во-первых, обеспечивал «устойчивость» всей системы, «реализацию его основной функции – наследования культуры», а во-вторых, «тормозил развитие науки, техники, технологий...» [3, С. 7]. На наш взгляд, преобразования были нужны, но при условии сохранения национальных традиций в системе образования, а также интересов и традиционных ценностей страны.

В основных положениях Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века (1996 г.), представленных в ЮНЕСКО отмечалось, что «образование – скрытое сокровище» (Ж. Делора), предполагающее «согласие, солидарность и ...отчуждение» (Бронислав Геремек) «для многокультурного мира» (Родольфо Ставенаген); «с открытой душой навстречу лучшей жизни» (Мьонг Вон Сур) образование направлено на развитие «самостоятельности личности» и «социальное примирение» (Майкл Манли), «на благо экономического и человеческого развития» (Чжоу Наньчжао) – поднимались вопросы ««выращивания» человеческой индивидуальности, располагающей силой лишь в меру своей образованности» (Гегель).

В Международную комиссию по образованию в 1996 году вошли 15 представителей различных культур «всех регионов мира» (Россия же не была представлена в этой авторитетной группе!); были предложены «горизонты развития», «принципы» и «направления» образования; особое внимание уделялось образованию в Африке (Фей Чунг) и перспективам в Азии (Чжоу Наньчжао), где действительно были (и все еще сохраняются серьезные проблемы – доступность образования, неравные возможности представителей разных социальных групп, обучение девочек и др.).

Образование XXI века было определено как основа «воспроизводства» культурной составляющей человеческой цивилизации. В докладе Ж. Делора (председателя этой комиссии) прозвучал тезис о важности компетентности и компетенций, предполагающих не только «квалификацию» выпускника учебного заведения, но и инициативность, ответственность и т.д., то есть «социальное поведение», соответствующее требованиям работодателя. Были сформулированы идеи развития и формирования компетентности учащихся в процессе чередования «учебы и работы», что позволит (по мнению авторов декларации) «проверить свои способности» и полученные знания, «приобрести опыт, принимая участие... в различных видах профессиональной или социальной деятельности» [5]. Проблемы, сформулированные Ж. Делора, остаются руководством к действию (актуальными) и сегодня как для мирового сообщества в целом, так и для российской системы образования в частности (компетентностная модель обучения; образование «на протяжении всей жизни» и др.).

Понятие компетенция пришло в современную научную терминологию из теории языка. Один из самых цитируемых ученых современности Н.Хомский использовал этот термин в 1965 году в своей генеративной грамматике: «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [8, С. 9]. Р. Уайт в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959 г.) использовал понятие «компетенция» в соответствии с личностными составляющими учащихся, включая мотивацию [9]. Авторитет Н. Хомского был настолько велик, что в 70-ые годы прошлого века в США сформировалась парадигма образования, ориентированного на компетенции учащихся. Сначала понятия «компетенция», а позже и «компетентность» стали базовыми в теории и практике обучения языку, особенно неродному / иностранному языку; немного позже эти термины актуализируются в теории менеджмента, управления и коммуникации.

Итак, компетентностный подход зародился в США (в 70-ые годы прошлого века) и получил развитие в документах и разработках Болонской системы образования, но необходимо сказать о том, что в работах отечественных ученых (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) в исследовательском направлении рассматривался компетентностный подход еще до опубликованных материалов Болонского соглашения – идеи, озвученные в Болонье были близки и понятны многим российским ученым – идеи гуманного и инновационного целеполагания всей системы образования.

Рассмотрим основные исторические вехи в смене парадигмы образования в России.

11 июля 1991 году (по инициативе Э.Д. Днепров, первого министра образования РФ 1990-1992 гг.) в России был подписан Указ №1 Президента России – Б.Н. Ельцина, объявившего образование – приоритетной областью – в школе запрещены «военную подготовку, политическую пропаганду, партийные организации и религиозные занятия...».

В 1992 г. «Закон РФ «Об образовании» (подготовленный Э.Д. Днепровым) был признан ЮНЕСКО самым прогрессивным и демократическим образовательным актом в мире конца XX столетия» [6]. В монографии Э.Д. Днепров «Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования» (2006 г.) в предисловии, написанном Бэном Эклофом, профессором Индианского университета США (?), Э.Д. Днепров назван «выдающимся реформатором», инициатором и «главным конструктором» образовательной реформы в России» [6].

В марте 1992 года академик Б.С. Гершунский пишет открытое письмо первому Президенту РФ Б.Н. Ельцину о серьезных проблемах, «о надвигающейся опасности» в системе образования, о проблемах духовно-нравственного характера, возникающих при отсутствии внимания к системе образования, к системе гражданско-патриотического, нравственного воспитания молодого поколения [5].

Разные мнения авторитетных и признанных в научном сообществе ученых были обусловлены тем, что в российской системе образования, по мнению Э.Д. Днепров, «шла борьба между консерваторами и радикальными реформаторами» [6]. В 1994 году разработаны первые ГОС ВПО (1994-1996 г.): начались процессы реорганизации и трансформации парадигмы высшего образования в России. В 1999 году 29 странами в Болонье подписана Декларация о европейском регионе высшего образования – создание пространства для повышения мобильности всех субъектов учебного процесса (в том числе и на рынке труда).

В этом же году в России приняты ГОС ВПО второго поколения (1999-2001): началась подготовка по вхождению России в Болонское соглашение – «модернизация, а по сути – реформирование образования, ... в контексте Болонского процесса...» [3, С. 5]. Ученые с надеждой смотрели на процессы глобализации и интеграции в мировом образовании: «...этот факт должен предполагать для России высокую активность в международных делах в области образования...образование единственная сфера, где Россия, как великая держава, реально способна конкурировать с США в любом регионе мира» [1, С. 16].

Основные цели реформирования европейского образования были привлекательны и прогрессивны в том числе и для России, так как должны были «повысить мобильность студентов и преподавателей» и как следствие – «повысить качество высшего образования».

В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому соглашению. Переход «на компетентностную систему подготовки кадров» был трудным и противоречивым: отсутствие общепринятой и признанной психолого-педагогической научной основы – теоретической базы, без которой принятие решений было эмпирическим (сложным путем проб и ошибок).

Главным направлением реформирования образования РФ стал компетентностный подход, движущей силой внедрения которого стал, по мнению многих авторитетных ученых (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильясов, А.С. Запесоцкого и др.), «административный ресурс», «метод прямого давления органов государственного управления на образовательные структуры вне какого-то понятного и разделяемого всеми субъектами реформирования научного подхода» [3, С. 9]. Возникла необходимость систематизации, научного изучения и рассмотрения назревших проблем в образовании РФ – появились исследования (И.А. Зимняя, А.З. Абасов, А.Л. Андреев, А.Г. Асмолов, Н.С. Аулова, В.И. Байденко, В.А. Белов, Е.П. Белозерцев, А.П. Беляева, Б.Н. Боденко, Е.В. Бурцева, Ю.В. Варданын, А.А. Вербицкий, М.Д. Ильясов, А.В. Дорофеев, Э.Ф. Зеер, Э.А. Зелетдинова, Г.А. Ларионова, Н.А. Морозова, М.В. Носков, А.В. Хуторской, С.А. Щенников и др.), позволившие структурировать формирующуюся парадигму высшего образования. Накопленные научные знания определили модель компетентностного образования, потребовавшего серьезных преобразований образовательной системы РФ.

По мнению многих известных ученых (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татур и др.), накопившиеся изменения означали «процесс смены образовательной парадигмы»:

1) изменились цели и результаты обучения (переход от накопления знаний к формированию профессиональных и социальных компетенций выпускника вуза);

2) наметилась связь содержания обучения с практикой (системная основа компетентных практических действий учащихся);

3) определилось интерактивное / инновационное сотрудничество – творческое взаимодействие всех субъектов учебного процесса (преподавателя и учащихся).

2007-2012 – разработаны ФГОС третьего поколения для высшего профессионального образования (представлена система компетенций (сравним с тезисами доклада Ж. Долора, 1996 г.)).

На следующий год (2013 – 2016 гг.) обновлены существующие стандарты ФГОСЗ+ (в связи с принятием нового закона «Об образовании»); в 2017 (ФГОС З++) изменения обусловлены требованиями учета профессиональных стандартов. За этот период проведены теоретические исследования отечественных ученых и накоплен богатейший опыт по внедрению новых технологий, современных мировых достижений в систему образования РФ, опыт сложнейшего «шокового обучения» преподавателей вузов и учащихся, постепенно привыкающих к творческому овладению теоретическими знаниями в комплексе с практическими навыками и умениями, компетенциями (по применению полученной суммы знаний, навыков и умений в новой и незнакомой для них ситуации / новых условиях) – ценнейшее достижение сложного и трудного этапа смены образовательной парадигмы. Теоретические наработки и эмпирический материал пополнили копилку научно-практических достижений РФ. Надежды на Болонский процесс полностью не оправдались, но накоплен уникальный научный материал, получен богатый опыт, который должен быть и будет правильно использован в современной парадигме высшего образования РФ.

Ученые, исследователи, преподаватели и администрация вузов отмечали неравноправное членство России в Болонском соглашении:

1) в России обучается лишь 3,2% от общемирового количества иностранных студентов (сравним с показателями 80-ых годов XX века!);

2) напрашивается неутешительный вывод об отсутствии российских вузов на «рынке образовательных услуг» [10, 12].

Выход из Болонской системы не был трагичным для РФ, но сегодня главное - не растерять накопленные знания и полученный опыт: вместе с водой не выплеснуть и младенца – то ценное и важное, что способствовало структуризации всей системы образования РФ.

В настоящее время в РФ – 720 стандартов для бакалавриата, специалитета, магистратуры (аспирантура, ординатура, ассистентура не входит в это число); проведена большая научная и методическая работа, выстроившая логичную и поэтапную систему работы в вузе; вся «черновая работа» – тяжесть реформ, смены парадигмы образования – легла на плечи вузов, профессорско-преподавательского состава.

Выводы. Учитывая достижения и различные проблемы, переживаемые сегодня Россией, закономерно вспомнить слова древнегреческого философа Протогора: «человек есть мера всех вещей», а значит, что смена парадигмы образования должна быть и может быть для человека и во благо человека – обучающегося и обучающего (студента как будущего страны; преподавателя как человека, формирующего это будущее).

Литература:

1. Балыхина, Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание / Т.М. Балыхина. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.

2. Бердичевский, А.Л. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, А.В. Голубева. – СПб: Изд-во Златоуст, 2000. – 140 с.

3. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильясов. – М.: Логос, 2017. – 288 с.

4. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее / Б.С. Гершунский. – Челябинск.: Изд-во Челябинский филиал ИПО, 1993. – 240 с.

5. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Образование: сокрытое сокровище: доклад междунар. комиссии по образованию, представленной ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.

6. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – М.: ИНОС, 2006. – 1056 с.

7. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

8. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972 (англ. 1965).

9. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R.W. White // Psychological review. – 1959. – №66.

10. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 2. – М.: ЦСПиМ, 2009. – 356 с.

11. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: [Электронный ресурс]. – http://dod.miem.edu.ru/NPT/NPT_00/declar.htm (дата обращения: 10.10.2022)

12. Конспект выступления ректора МЭСИ В.П. Тихомирова // Сайт «Некоммерческое партнерство. Гильдия маркетологов». – URL: <http://www.marketologii.ru/lib/mou03.html> (дата обращения: 10.10.2022)

УДК 377.44

директор, старший преподаватель Петровский Александр Михайлович
Нижегородский государственный технический университет
имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
Дзержинский политехнический институт (г. Дзержинск)

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА

Аннотация. В статье дана характеристика дуальной системы профессиональной подготовки специалистов химического производства. В работе обобщены теоретико-методологические основы формирования и развития дуальных систем обучения, определены существенные и организационные характеристики этой системы. Дуальная система профессиональной подготовки специалистов представлена в широком смысле как механизм социального взаимодействия образовательных производственных предприятий-партнеров в вопросе повышения качества профессиональной подготовки. Сформулированы существенные характеристики и особенности дуальной профессиональной подготовки в условиях химической промышленности. Описан опыт реализации системы дуальной профессиональной подготовки на базе Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Представленная в публикации дуальное профессиональное образование охарактеризовано по уровням (допрофессиональная подготовка, начальная, средняя профессиональная подготовка, подготовка на уровне высшего образования – бакалавриата и магистратуры) и направлениям совместной деятельности (разработка образовательных программ, руководство практической подготовкой, наставничество и пр.)

Ключевые слова: химическое образование, дуальная система, профессиональная подготовка, специалист химического производства.

Annotation. The article describes the characteristics of the dual system of professional training of chemical production specialists. The work summarizes the theoretical and methodological foundations for the formation and development of dual training systems, and identifies the essential and organizational characteristics of this system. The dual system of professional training of specialists is presented in a broad sense as a mechanism for social interaction between educational production partner enterprises on the issue of improving the quality of professional training. The essential characteristics and features of dual professional training in the chemical industry are formulated. The experience of implementing a system of dual professional training on the basis of the Dzerzhinsky Polytechnic Institute (branch) of NSTU named after R.E. Alekseeva. The dual professional education presented in the publication is characterized by levels (pre-professional training, primary, secondary vocational training, training at the level of higher education - bachelor's degree and master's degree) and areas of joint activity (development of educational programs, management of practical training, mentoring and etc.).

Key words: chemical education, dual system, professional training, chemical production specialist.

Введение. Актуальность тесного взаимодействия организаций профессионального образования с предприятиями в вопросах повышения качества подготовки специалистов не вызывает сомнений. Так, среди приоритетных направлений реализации Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года отдельно указана актуализация профессиональных стандартов для разработки примерных образовательных программ, направленная на достижение вариативности и гибкости образовательных программ с четкой ориентацией на обеспечение запросов предприятий-работодателей, а также интенсификация программ и сокращение сроков их освоения. Обеспечение рабочими, инженерными кадрами, специалистами высокой квалификации предприятий химической промышленности является одной из важнейших задач развития химической отрасли, а профессия химика в 2023 г. вошла в список востребованных профессий в Нижегородской области [12].

Одной из эффективных моделей сотрудничества образования и производства выступает модель дуального профессионального образования, которая в настоящее время получила наибольшее распространение в системе среднего профессионального образования. Зарубежная и отечественная практика реализации дуальных моделей профессиональной подготовки свидетельствует о большом потенциале такой системы не только в решении вопросов финансирования и материально-технического оснащения образовательных организаций, но и в синхронизации кадровых потребностей реального сектора экономики с возможностями системы профессионального образования.

В нашей стране модели дуального обучения получили наибольшее распространение на уровне среднего профессионального образования. Разработка и практическое внедрение механизмов сотрудничества предприятий и учреждений СПО в направлении повышения профессиональной подготовки осуществлялись, в частности, в рамках «Комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2014-2020 годы» [5]. Данный документ указывал на необходимость последовательного внедрения дуальных моделей профессионального обучения, ориентированных на тесное взаимодействие различных предприятий и организаций.

В настоящее время развитие дуальных моделей профессионального обучения и распространение соответствующих образовательных практик не потеряло своей актуальности. Используя различные механизмы социального партнёрства, модели дуальной профессиональной подготовки специалистов распространяются в системе высшего и дополнительного профессионального образования.

Цель публикации – представить характеристику дуальной системы профессиональной подготовки специалистов химического производства.

Задачи публикации:

- провести обзор источников, посвященных разработке и реализации дуальных систем профессиональной подготовки рабочих и специалистов;
- сформулировать существенные характеристики дуальной системы профессиональной подготовки специалистов химического профиля;
- описать модель дуальной подготовки будущих химиков на базе Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Р.Е. Алексеева;
- сформировать выводы о перспективах дуальной системы профессиональной подготовки для повышения качества химического образования.

Изложение основного материала статьи. Система дуального образования институционально оформилась и получила широкое распространение в европейских странах, прежде всего, в Германии, Австрии и Швейцарии. В настоящее время

дуальная система обучения получила признание также в Греции, Швеции, Испании, Италии, Румынии, Китае, некоторых странах Африки [1].

Теоретико-методологические основы дуальной модели профессиональной подготовки специалистов представлены в публикациях российских авторов (Н.В. Григорьевой, А.А. Листвина, Т.В. Поляковой, М.А. Пономаревой, Е.В. Терещенковой и др.). Большинство из них соотносят дуальную систему профессиональной подготовки с формой практико-ориентированного обучения на основе социального партнерства, предназначенного, прежде всего, для профессиональной подготовки по рабочим профессиям.

Все существующее на сегодняшний день многообразие подходов к изучению дуальных моделей профессионального образования может быть сведено к интерпретации этой системы в широком и узком смыслах.

В широком смысле к дуальным системам профессионального образования можно отнести любые образовательные системы, построенные на социальном партнерстве образовательных и производственных организаций. В таком смысле участие предприятия-работодателя в реализации образовательных программ охватывает любые направления и формы взаимодействия, которые определены образовательными стандартами, а именно участие в формировании содержания профессиональной подготовки (в любой форме), руководстве практиками, итоговой аттестации выпускников.

Например, А.А. Кутумова и Г.А. Яркова определяют систему дуального образования в качестве специфической системы методов, организационных форм, средств их реализации, также приемов педагогической техники, реализуемой в тесном взаимодействии образовательных и производственных предприятий [7, С. 139].

Более узкая трактовка сущностных характеристик дуальной модели профессионального образования акцентирует внимание на особых способах организации образовательного процесса, в рамках которого осуществляется параллельное теоретическое обучение на базе образовательной организации и практическая подготовка на базе предприятия-партнера. При такой трактовке более пристальное внимание отводится разработке совместных дуальных образовательных программ, которые содержательно и организационно отражают специфику отрасли и конкретного предприятия [9; 10; 13].

Различные аспекты реализации системы дуального образования в узком смысле достаточно широко представлены в публикациях.

Внедрение дуальной системы обучения в условиях университета представлена в публикации Н.В. Григорьевой [3], региональный опыт внедрения системы дуального обучения обобщен и осмыслен в исследовании Ф.Ф. Дудырева, О.А. Романовой, А.И. Шабалина [4]. Авторы отмечают, что внедрение системы дуального обучения основано на открытом характере этой системы, её высоким потенциале для стратегического и инновационного развития партнеров.

Исследованию правового и организационно-управленческого аспектов реализации дуальной системы профессиональной подготовки на региональном уровне посвящена работа А.А. Листвина. Автор указывает, что к настоящему времени единые механизмы сотрудничества образовательных организаций с предприятиями реального сектора экономики еще не сформировались, а также склонен относить дуальные системы обучения не столько к педагогическим моделям, сколько к формату социального партнерства, ориентированного на покрытие реального дефицита предприятий в высококвалифицированных рабочих и специалистах [8].

Анализ подходов и определений дуальной системы профессиональной подготовки позволяет определять последнюю как специфическую форму сотрудничества, которое основано на интеграции усилий образовательных организаций и предприятий-партнеров, направленных на обеспечение высокого качества профессиональной подготовки специалистов. Такая форма взаимодействия характеризуется сочетанием теоретической подготовки на базе образовательной организации и практической подготовки на базе предприятия партнера.

Пономарева М.А., Моисеева Л.В. отмечают ведущие сущностные характеристики дуальной системы профессионального образования, среди которых особый способ организации процесса обучения (теоретическая подготовка в условиях образовательной организации, практическая – на базе предприятия-партнера), совместный, институционально и организационно закреплённый механизм формирования и реализации образовательных программ всеми партнерами, особый порядок финансирования образовательной программы со стороны предприятия-работодателя [10].

Раскрывая эти характеристики, необходимо указать, что дуальная система профессиональной подготовки:

- формируется на основе механизмов социального партнерства на уровнях «профессиональная ориентация – начальная профессиональная подготовка – среднее профессиональное образование – университет – производство»;
- ориентирована на закрытие региональных потребностей в высококвалифицированных специалистах;
- усиливает ориентацию профессиональной подготовки на выполнение требований отраслевых и технологических стандартов;
- усиливает практикоориентированность профессиональной подготовки через её реализацию в реальных условиях предприятий-партнёров.

С точки зрения организации дуальная система профессиональной подготовки основана на развитом, институционально и организационно определённом сотрудничестве образовательных организаций с предприятиями и региональной властью. В такой системе образовательная организация принимает на себя функцию разработки учебных планов и рабочих программ, организации образовательного процесса и контроля результатов обучения. Предприятие-партнёр несет ответственность за обеспечение практической подготовки обучающихся на своей базе, реализацию программы наставничества и обучения на рабочем месте, организацию промежуточной и итоговой аттестации (демонстрационный экзамен, профессиональные соревнования Worldskills и пр.) [11]. Кроме того, предприятия-партнёры могут принимать участие в материально-техническом оснащении учебных мастерских, лабораторий образовательных организаций, инициировать создание специализированных структурных подразделений (учебно-производственного, исследовательского, проектного характера).

Для развития химической промышленности система дуального образования имеет значительные перспективы, связанные, в первую очередь, с тем, что высокое качество профессиональной подготовки будущих химиков невозможно без доступа к специализированному лабораторному и технологическому оборудованию. Дуальная система обучения специалистов химического производства:

- формирует условия для преодоления противоречия между теоретической и практической подготовкой будущих химиков, а также формированием готовности их к экспериментально-исследовательской работе;
- способствует обновлению содержания, методов, средств профессиональной химической подготовки на основе актуальных требований предприятий-партнёров;
- реализует практическую подготовку обучающихся в реальных условиях химического производства;
- ориентирована на раннюю профориентацию и развитие позитивной мотивации к освоению профессий химического профиля;
- удовлетворяет потребность педагогов, наставников, региональных властей в высоком качестве профессиональной подготовки с учетом специфики предприятий химической промышленности;

– формирует среду для развития профессиональной мобильности, конкурентоспособности, гибкости выпускников химического профиля на рынке труда.

Дуальная система профессиональной подготовки специалистов химического производства, реализованная на базе Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Р.Е. Алексеева, представляет собой модель интеграции учебно-технологической и научно-исследовательской подготовки на основе развитых координационных связей университета с промышленными партнерами (рисунок 1).

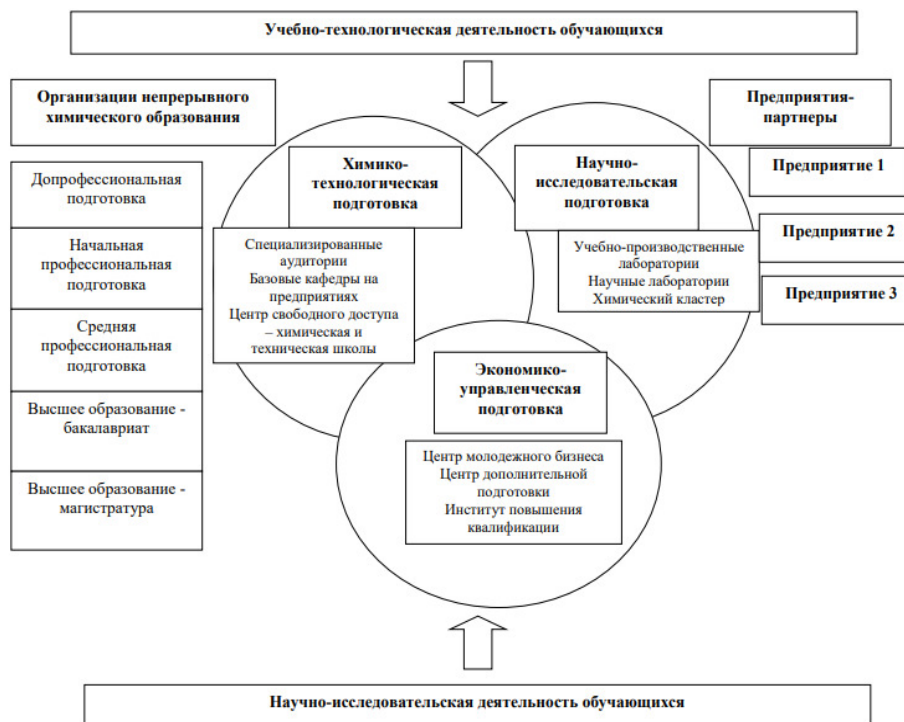


Рисунок 1. Дуальная модель профессиональной подготовки специалистов химического производства

Функционирование системы дуальной подготовки специалистов химического производства ориентировано на реализацию взаимосвязи химико-технологического, научно-исследовательского и экономико-управленческого компонентов профессиональной подготовки будущих химиков за счет формирования специализированных подразделений – базовых кафедр на предприятиях, учебно-производственных лабораторий, центров свободного доступа, химического кластера и пр.

Реализация представленной дуальной модели профессиональной подготовки будущих химиков осуществляется на основе принципа непрерывности и охватывает допрофессиональную подготовку (профессиональная ориентация на базе химической и технической школы для обучающихся 9-11 классов), начальную подготовку и среднее профессиональное образование (на базе Дзержинского химического техникума имени Красной Армии и Кстовского нефтяного техникума им. Б.И. Корнилова), высшее образование – бакалавриат и магистратуру (на базе Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Р.Е. Алексеева и предприятий-партнеров – АО Гос НИИ «Кристалл», ФКП «Завод имени Я.М. Свердлова», АО «Сибур-Нефтехим», ООО Синтез, ООО «БИАКСПЛЕН» и др.).

Направлениями реализации сотрудничества в рамках представленной дуальной системы профессиональной подготовки специалистов химического производства выступают:

- ранняя профессиональная ориентация школьников через координацию работы профильных химических классов, деятельность центра свободного доступа Поли-Тех, профессиональные пробы, участие в конкурсах и НИРС;
- разработка и реализация дуальных образовательных программ на уровне начального, среднего и высшего образования с унификацией содержания профессиональной подготовки по запросам работодателей;
- действие программ наставничества на предприятиях, ориентированных на системную и последовательную практическую подготовку обучающихся в рамках практической подготовки;
- развитие чемпионатного движения и конкурсных образовательных практик по химическому профилю на уровне среднего профессионального образования;
- координация дополнительного образования и повышения квалификации преподавателей в направлении новейших технологических решений химического производства;
- развитие научных школ, реализация прикладных исследований и разработок на базе специализированных научных подразделений.

Выводы. Можно утверждать, дуальная система химического образования - особый формат профессиональной подготовки, в которой предприятие-работодатель становится полноценным «провайдером» образовательных услуг и потребителем результата обучения специалиста. Основная особенность этой системы состоит в использовании преимуществ от взаимодействия образовательных организаций и промышленных предприятий во всех аспектах процесса профессиональной подготовки от уточнения требований к результатам обучения и формулировки его целей до контроля результатов и оценки качества подготовки выпускников.

Литература:

1. Гитман, М. Дуальная образовательная программа: зарубежный опыт и российские перспективы / М. Гитман, В. Столбов, Е. Гитман // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 16-22
2. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года [утверждена Постановлением Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701] // Гарант.ру: [сайт], 1990. – URL: <https://base.garant.ru/402907035/> (дата обращения 10.10.2023)

3. Григорьева, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов высокотехнологичного производства: опыт внедрения технологии дуального обучения / Н.В. Григорьева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – №3. – С. 191-195
4. Дудырев, Ф.Ф. Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения / Ф.Ф. Дудырев, О.А. Романова, А.И. Шабалин // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 117-138
5. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2014-2020 годы [утвержден распоряжением Правительства РФ от 3.03.2015 № 349] // Гарант.ру: [сайт], 1990. – URL: <https://base.garant.ru/70883150/> (дата обращения 10.10.2023)
6. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р] // Гарант.ру: [сайт], 1990. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения 10.10.2023)
7. Кутумова, А.А. Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза / А.А. Кутумова, Г.А. Яркова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 139-142. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35791> (дата обращения: 25.10.2023)
8. Листвин, А.А. Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А.А. Листвин // Образование и наука. – 2016. – №3. – С. 44-49
9. Полякова, Т.В. Дуальное обучение как возможность социального партнерства / Т.В. Полякова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2016. – № 1. – С. 2-3
10. Пономарева, М.А. Перспективы дуального обучения в повышении качества профессионального образования студентов лесотехнического колледжа / М.А. Лашкова, Л.В. Моисеева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – DOI: 10.17513/spno.32333
11. Соловьева, С.В. Дуальная система профессионального образования в Германии / С.В. Соловьева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. – 2013. – № 4 (32). – С. 95-99
12. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года [одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. № 51)] // Гарант.ру: [сайт], 1990. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/> (дата обращения 10.10.2023)
13. Терещенкова, Е.В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов / Е.В. Терещенкова // Концепт. – 2014. – № 4. – URL: <https://e-koncept.ru/2014/14087.htm> (дата обращения: 12.10.2023)

Педагогика

УДК 378

адъюнкт кафедры психологии и педагогики Печерский Юрий Иванович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Проблема формирования мировоззрения будущих специалистов любой профессиональной области в процессе обучения в высшей школе в настоящий момент является одной из самых актуальных в педагогической науке, поскольку выступает значимым фактором формирования профессиональной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста, способного к самоорганизации, обучению и непрерывному профессиональному самосовершенствованию в течение всей жизни. В статье рассматривается проблема подготовки курсантов вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее по тексту – МВД России) к профессиональной деятельности, определена роль вузов в формировании их профессионального мировоззрения. Автором выделены основные факторы, влияющие на формирование профессионального мировоззрения курсантов, обучающихся в вузах МВД России, проанализированы особенности каждого формирующего фактора, с учетом специфики подготовки в университете и их в формировании профессионального мировоззрения студентов. Основными методами формирования профессионального мировоззрения являются индивидуальные и коллективные методы воспитания, направленные на формирование профессионального мировоззрения и методы преподавания, используемые для формирования профессионального мировоззрения. Ведущие в настоящий момент поиски путей совершенствования подготовки курсантов вузов МВД роль, в том числе с учетом формирования профессионального мировоззрения, характеризуются усилением внимания к развитию индивидуальности обучающихся и расширению сферы их творческих способностей.

Ключевые слова: мировоззрение, профессиональное мировоззрение, вузы МВД России, курсанты вузов, учебно-воспитательная деятельность.

Annotation. The problem of worldview formation among future specialists in any professional field in the process of learning at higher school is currently one of the most relevant in pedagogical science, as it is a significant factor in the formation of professional competence of a future competitive specialist, capable of self-organization, learning and continuous professional self-improvement throughout life. The article deals with the problem of preparing cadets of the Russian Federation Ministry of Internal Affairs universities (hereinafter - MIA of Russia) for professional activities, the role of departmental universities in the formation of their professional worldview is defined. The author has identified the main factors influencing the professional worldview formation among the cadets studying at the universities of the Russian Ministry of Internal Affairs, analyzed the features of each forming factor, taking into account the specifics of training in departmental higher educational institutions and their role in the formation of professional worldview among the cadets. The main methods of forming a professional worldview are individual and collective methods of education aimed at forming a professional worldview and teaching methods used to form a professional worldview. The current research of ways to improve the training of cadets of MIA universities, including taking into account the formation of a professional worldview, is characterized by increased attention to the development of students' individuality and the expansion of the sphere of their creative abilities.

Key words: worldview, professional worldview, departmental universities, Ministry of Internal Affairs of Russian Federation, cadets of the universities, educational activity.

Введение. Вузы МВД России, целью которых является обеспечение органов внутренних дел квалифицированными специалистами с высшим образованием, занимают особую нишу в системе российских университетов, прежде всего, исходя из особой специфики данных вузов, сферы их основных задач и ключевой миссии. Безусловно, становление личности

сотрудника органов внутренних дел осуществляется на протяжении всей жизнедеятельности, однако, предпосылки профессиональных качеств будущего специалиста закладываются именно в вузе. В период профессионального обучения происходит формирование профессионального мировоззрения курсантов, то есть получение ими спектра специальных знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, установок, убеждений и принципов, оказывающих влияние на профессиональное формирование личности в целом.

Изложение основного материала статьи. Мировоззрение представляет собой сложный и многоаспектный феномен личностной сферы, формирование которого продолжается на протяжении всей человеческой жизни. Понятие «профессиональное мировоззрение» рассмотрено в работах М.Н. Бархатова, А.Я. Лопушенко, В.В. Семак, Т.С. Туркиной и многих др. [1; 6; 10; 13 и др.].

Т.С. Туркина определяет профессиональное мировоззрение как совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и установок, влияющую на профессиональное становление индивида, формирование готовности к непрерывному обучению, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на современном рынке труда [13].

А.Я. Лопушенко, рассматривая феномен «мировоззрение» как продукт внутренней деятельности человека, определяет профессиональное мировоззрение как общую форму общественного сознания, опирающуюся на знания различных наук [6].

М.Н. Бархатов определяет профессиональное мировоззрение как «неотъемлемое интегрированное профессионально-личностное качество, имеющее социально-нравственную направленность при выстраивании связей в профессиональной деятельности» [1].

Следует отметить, что многие отечественные исследователи также рассматривают формирование понятия «профессиональное мировоззрение личности» в контексте конкретной профессиональной деятельности, подчеркивая при этом важное влияние междисциплинарной составляющей.

В.В. Семак рассматривает профессиональное мировоззрение с точки зрения постоянно совершенствующейся системы взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, которые основаны на совокупности знаний, умений, опыта и личностных качеств личности и направленной на достижение и совершенствование уровня профессиональной компетентности в течение всей жизни [10].

Анализ современной научно-педагогической литературы показывает, что проблема профессионального мировоззрения курсантов вузов МВД России изучена недостаточно. Проблеме профессиональной подготовки сотрудников полиции и формирования профессиональной компетентности курсантов вузов МВД России посвящены исследования российских исследователей, таких как О.В. Евтихов [4], Д.Э. Кабиров [5] и др. Вне сферы научного осмысления остается вопрос о сочетании и реализации направлений формирования профессионального мировоззрения в современных вузах России.

На наш взгляд система формирования профессионального мировоззрения у курсантов вузов МВД России представляется как некое взаимодействие между курсантами и преподавателями, руководством отдельных подразделений, которое имеет своей целью получение знаний, формирование принципов, убеждений, взглядов и установок, готовности к выполнению профессиональных задач [9].

О.А. Уржа, Т.А. Терешонок определяют подготовку к профессиональной деятельности как многофункциональную социальную систему. Данная система направлена не только на получение основных знаний, умений и навыков, но и формирование осознанного отношения к службе как к основному виду жизнедеятельности. При этом у курсантов происходит внутреннее принятие ценностей, норм и мировоззрения военной службы, что в свою очередь обеспечивает успешное выполнение профессиональных обязанностей и самореализацию личности специалиста [14].

Существенное влияние на формирование мировоззренческих принципов, взглядов и установок будущего сотрудника органов внутренних дел оказывают специфические особенности образовательной среды вузов МВД России, а именно:

- совмещение двух видов деятельности: учебной и служебной; курсанты являются действующими сотрудниками полиции;
- уставная организация учебно-служебной деятельности;
- директивная система управления: распределение обучающихся по учебным взводам, в каждом из которых определяют командира учебной группы;
- «закрытость» образовательных организаций: ограниченная свобода входа посторонних и выхода обучающихся за пределы вуза;
- психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса: учебно-воспитательные и психологические мероприятия [4].

Д.Э. Кабиров в своих работах определяет принципы формирования научного мировоззрения курсантов вузов МВД России:

1. Принцип «мировоззренчески ориентированного обучения» (развитие личности обучающихся и формирование их профессиональной компетентности через научные правовые знания, мотивацию посредством положительных практических примеров, комплекс воспитательных мероприятий).

2. Принцип «мировоззренчески направленного воспитания». Воспитательная деятельность направлена на формирование взглядов и убеждений, соответствующих предстоящей профессиональной деятельности.

3. Принцип единства теории и практики. Во всех сферах деятельности (учебная, воспитательная, служебная, внеслужебная) важно отражение практического значения для будущей профессиональной деятельности изучаемого материала и выполнения определенных задач.

4. Принцип научного управления формированием мировоззрения (определение наиболее эффективных способов, подбор преподавательского состава, сотрудничество в процессе учебно-воспитательной работы).

5. Принцип утверждения важности мировоззренческих установок (с помощью актуализации аксиологической направленности современного образования, развития аксиологического потенциала личности обучающегося) [5].

В процессе грамотного отбора содержания обучения курсантов вузов МВД России с целью формирования и развития их профессионального мировоззрения, по мнению Т.Н. Михайловой, И.А. Маланова, В.Б. Цыреновой необходимо учитывать три основных принципа обучения, а именно:

- принцип согласованности содержательной стороны обучения степени и уровню развития современного общества, в том числе уровню цифровизации;
- принцип единства содержательной стороны обучения на разных уровнях его формирования (учет индивидуального развития);
- принцип учета единства содержания учебного процесса и способов его осуществления [7].

В вузах МВД России учебно-воспитательный процесс складывается из двух основных компонентов:

- а) непосредственно самого учебного процесса (учебные занятия, в том числе организация взаимодействия в информационной образовательной среде вуза, что особенно актуально в условиях глобальной цифровизации);

б) нравственно-психологического обеспечения – комплекса воспитательных и психологических мероприятий, направленных на формирование и развитие гражданских, нравственных, моральных и другие профессионально значимых личностных качеств [4].

Одним из важнейших аспектов образовательного процесса в вузах МВД России является организация воспитательной работы с курсантами. О.В. Евтихов в своих исследованиях выделяет три основных направления воспитательной работы, целенаправленных на формирование профессионального мировоззрения у курсантов МВД:

I. патриотическое: направлено на формирование и развитие личностных качеств гражданина-патриота, высокого патриотического уровня сознания;

II. профессионально-нравственное: формирование представлений о нравственных основах службы, взаимоотношениях в коллективе;

III. правовое: формирование правовых знаний, взглядов и представлений, развитие высокой правовой культуры [4].

Основными формами организации учебного процесса в ходе формирования профессионального мировоззрения курсантов вузов МВД России являются обучающие лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная работа.

Выделим основные факторы, влияющие на формирование профессионального мировоззрения курсантов вузов МВД России в процессе учебно-воспитательного процесса:

– высокий уровень профессиональной компетентности преподавательского состава, их личный профессиональный опыт служебно-боевой деятельности;

– информационно-технологическое обеспечение (грамотное и своевременное внедрение информационных и коммуникационных технологий);

– уровень сформированности коммуникативной компетентности, общей культуры обучающихся и преподавателей;

– уровень базовой инженерно-профессиональной подготовки студентов [10].

Таким образом, рассмотренные нами основные факторы, играют ключевую роль в формировании профессионального мировоззрения курсантов, и позволяют определить необходимые педагогические условия в образовательной среде вуза. К примеру, к педагогическим условиям становления профессионального мировоззрения курсантов можно отнести готовность профессорско-преподавательского состава к формированию профессионального мировоззрения, интеграция профессиональных и общих знаний.

В.Г. Старостин, Ф.Ф. Халилуллин в своих исследованиях отмечают важность грамотно выстроенной системы педагогического менеджмента в организации воспитательной работы с курсантами. Такая система основывается на процессном подходе и предполагает высокий уровень активности всех субъектов воспитательного процесса [12].

Теоретико-методологической базой исследования процессов формирования и развития у курсантов вузов МВД России профессионального мировоззрения является компетентностный подход, одной из особенностей которого является личностная направленность образовательного процесса. В ряде работ (С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова, Д.А. Саватеева) доказывается эффективность технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности в формировании профессионального мировоззрения, которая осуществляется при взаимодействии с педагогом, основной задачей которого является оказание психолого-педагогической поддержки самоопределения и самореализации обучающегося. Перечислим основные этапы проектирования данной технологии:

1. Анализ мотивации и интересов, способностей обучающихся, диагностика имеющихся ресурсов образовательной среды для реализации индивидуального образовательного маршрута (методы – мотивационная беседа, анализ психолого-педагогических характеристик).

2. Непосредственная реализация образовательных событий маршрута с учетом полученных диагностических данных.

3. Диагностика результатов, целеполагание дальнейшего профессионального развития (оценка полученного уровня знаний и умений, основных трудностей и достижений обучающегося). Следует отметить, что объективная оценка происходит с учетом запланированных показателей, субъективная – с учетом оценки достижений самих обучающихся [16].

Т.С. Туркина отмечает, что в образовательной практике реализация компетентностного подхода может происходить с учетом следующих принципов: принцип персонификации (определение траектории образовательного роста), принцип модульности (освоение знаний, умений и навыков в рамках формирования конкретной компетенции для выполнения трудовой функции в рамках обучающего модуля), принцип психологической комфортности, (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, проведение психологических тренингов) [13].

Особый интерес для нашего исследования представляет концепция мотивационно-деятельностного принципа формирования профессионального мировоззрения, разработанная Е.А. Петренко, включающая в себя следующие составляющие:

а) развивающая образовательная среда вуза должна формировать потребности и мотивы профессионального развития, умения и основные навыки деятельности по саморазвитию;

б) оценка профессиональных способностей и возможностей, планирование возможных изменений в системе мотивации достижения основываются на ценностях гуманизма;

в) система профессионального образования должна способствовать реализации задачи развития внутренней и внешней мотивации личности [8].

Выводы. Результаты проведенного обзорно-аналитического исследования позволили выделить основные направления формирования профессионально-развивающей образовательной среды:

– формирование в процессе обучения и воспитания профессиональной организационной культуры – системы организации деятельности обучающихся, создания моральных ценностей, правил и основных стандартов поведения;

– наличие в образовательном процессе внутрипредметных и межпредметных связей, что благоприятствует формированию целостной картины мира у обучающихся;

– активное участие курсантов в профессионально-служебной деятельности, где они имеют возможность исполнять должностные обязанности;

– внедрение в обучающий процесс современных практико-ориентированных методов и интерактивных технологий обучения, моделирующих профессиональную деятельность, в том числе информационных и коммуникационных технологий. К таким технологиям можно отнести: интерактивные игры, деловые игры, «мозговой штурм», дискуссии и другие;

– специальное регулярное обучение (теоретическое и практическое) командиров учебных групп (психологическая, организационно-управленческая подготовка). Такое обучение должно быть направлено в первую очередь на повышение лидерского потенциала командиров учебных групп, формирование у них компетенций, необходимых для осуществления профессиональной управленческой деятельности;

– психологическое обеспечение оптимального функционирования учебных коллективов, направленное в первую очередь на сохранение заинтересованности учебным процессом, его результатами, а также на подготовку курсантов к профессиональной деятельности;

– тренинговое обеспечение формирования профессионально важных качеств курсантов, командиров учебных групп, практическая подготовка которых осуществляется на основе специально разработанной системы практических занятий [2; 3; 4; 11; 15].

Следует отметить, что формирование профессионального мировоззрения у курсантов вузов МВД России становится возможным при комплексном подходе, что, в свою очередь, порождает необходимость сочетания и реализации перечисленных выше направлений наиболее грамотным и результативным способом.

Итак, формирование и развитие профессионального мировоззрения курсантов вузов МВД России являются одним из наивысших образовательных результатов профессиональной подготовки. Ведомственные вузы МВД России должны обеспечить все необходимые правовые, инфраструктурные, организационные, а также психолого-педагогические условия, для формирования и развития профессионального мировоззрения курсантов путем создания развивающей информационной образовательной среды. На наш взгляд, грамотная и содержательно-качественная организация профессиональной подготовки будет влиять на формирование и развитие целостности мировоззрения личности курсанта, как профессионала готового к столь ответственной и значимой профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бархатов, М.Н. Профессиональное мировоззрение студентов университета: содержание понятия / М.Н. Бархатов // Наука и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Материалы XLIII Всероссийской научно-практической конференции. – 2021. – С. 29-32
2. Березкина, А.С. Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения у обучающихся / А.С. Березкина // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы. – 2022. – С. 184-190
3. Дулов, А.В. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в системе образовательных учреждений МВД России / А.В. Дулов, А.С. Батышев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2000. – № 2 (14). – С. 35-45
4. Евтихов, О.В. Специфика формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза МВД России / О.В. Евтихов. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2021. – 124 с.
5. Кабиров, Д.Э. Роль философии в становлении мировоззрения курсантов образовательных организаций системы МВД России и условия его формирования / Д.Э. Кабиров // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2017. – № 3. – Т. 2. – С. 28-33
6. Лопушенко, А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся / А.Я. Лопушенко // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 4. – С. 186-191
7. Михайлова, Т.Н. Содержательная сторона процесса формирования общекультурной компетентности курсантов вузов МВД России / Т.Н. Михайлова, И.А. Маланов, В.Б. Цыренова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (205). – С. 92-97
8. Петренко, Е.А. Формирование профессионального мировоззрения / Е.А. Петренко // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007. – № 1 (32). – С. 180-183
9. Печерский, Ю.И. Особенности формирования профессионального мировоззрения у курсантов ведомственного вуза Министерства внутренних дел Российской Федерации / Ю.И. Печерский // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2023. – № 13. – С. 53-62
10. Семак, В.В. Профессиональное мировоззрение личности как компонент компетентностной модели специалиста / В.В. Семак // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3 (36). – С. 24-30
11. Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения / В.В. Белоножкин, А.В. Белошицкий, А.С. Фетисов. [и др.]. – Воронеж: Научная книга, 2018. – 283 с.
12. Старостин, В.Г. Реализация системы педагогического менеджмента в организации воспитательной работы с курсантами вузов МВД России / В.Г. Старостин, Ф.Ф. Халилуллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 174-177
13. Туркина, Т.С. Сущностная характеристика профессионального мировоззрения / Т.С. Туркина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – № 2. – С. 58-61
14. Уржа, О.А. Подготовка курсантов к военно-профессиональной деятельности: социологическое осмысление понятий / О.А. Уржа, Т.А. Терешонок // Социальная политика и социология. – 2021. – Т. 20. – № 2 (139). – С. 165-173
15. Фетисов, А.С. Психологические основы взаимодействия здоровьесобещающей образовательной среды и личностно-профессиональных качеств педагога / А.С. Фетисов // Вестник воронежского государственного технического университета. – 2012. – № 10-2. – С. 144-149
16. Фролова, С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова, Д.А. Саватеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 247-250

Педагогика

УДК 378.1

заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук,

доцент Филипповская Наталья Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ

Аннотация. В статье раскрываются организационно-управленческие аспекты формирования успешной педагогической команды для современной школы. Автор описывает возможности внедрения экосистемного подхода в систему образования, выделяя инструменты, позволяющие управленческой и педагогической командам преобразовать ее содержание. Особое внимание обращает на условия, необходимые для профессиональной подготовки педагогических кадров для системы общего образования.

Ключевые слова: педагогическая команда, управленческая команда, экосистемный подход, ресурсы развития, профессиональная подготовка.

Annotation. The article reveals the organizational and managerial aspects of the formation of a successful teaching team for a modern school. The author describes the possibilities of introducing an ecosystem approach into the education system, highlighting the tools that allow the management and teaching teams to transform its content. He pays special attention to the conditions necessary for the professional training of teaching staff for the general education system.

Key words: pedagogical team, management team, ecosystem approach, development resources, professional training.

Введение. Выбор стратегий инновационного развития образовательной организации, качественные изменения системы высшего образования, подготовка профессионально-педагогических кадров для школы требуют целенаправленного поиска и переосмысления содержательных компонентов образования в соответствии с социально-экономическим развитием общества и государства. Следовательно, формирование успешной педагогической команды образовательной организации предполагает переход к фундаментальному образованию с учетом личных качеств и способностей каждого члена коллектива, а также готовности современного педагога к преобразовательной и творческой деятельности, к ответственному отношению к работе и самопроектированию.

Изложение основного материала статьи. Формирование успешной педагогической команды возможно при решении организационно-содержательных, социально-психологических и исследовательских вопросов, возникающих в деятельности образовательной организации. Ответы на данные вопросы позволят директору школы организовать эффективную и продуктивную работу педагогической команды, которая обладает не только стратегическим видением, способна спрогнозировать события будущего и действовать на опережение, решать нестандартные педагогические задачи, побуждать к изменению, задавать новые способы деятельности, определять вектор своего развития, осуществлять проектную деятельность инновационного характера, проявлять инициативность, профессиональную эрудицию. Какие формы и подходы позволят образовательной организации осуществить переход на новый уровень развития? Как сформировать навыки сотрудничества, конструктивного межличностного взаимодействия, взаимной поддержки, увеличить потенциал каждого сотрудника?

Постановка перечня этих и многих других сопутствующих вопросов привело нас к построению новой модели подготовки педагогических кадров для школы. Следует отметить, что сфера профессионального развития педагогических кадров требует не только реализации компетентностного, антропологического, субъектного подходов, но и внедрения экосистемного подхода, который позволит осмыслить происходящие изменения и наметить способы обновления современной школы, создать необходимую инфраструктуру и собрать воедино все ресурсы для развития педагогической команды.

Рассматривая характеристики экосистемного подхода в образовании, Т.М. Ковалева [6, С. 28], отмечает, что качества изменения образовательной среды зависят от осмысления замыслов, анализа ресурсов и рефлексивной деятельности участников образовательного процесса, а наличие горизонтальных (неиерархических) связей позволяет пересмотреть нормы педагогической деятельности. Следовательно, команда педагогов может быть рассмотрена как определенная экосистема с распределением зон персональной ответственности, горизонтальными и вертикальными связями, определенным уровнем профессиональной самоорганизации и саморегуляции, вовлеченности и сопричастности.

В.М. Розин [9] раскрывает «модельный» и «эвристический» способы переноса экосистемного подхода на образование. «Модельный» способ позволяет осмыслить и преобразовать сферу образования, а «эвристический» задает и разворачивает новый способ анализа и исследования в самой системе. Следовательно, применение инструментов экосистемного подхода расширяет возможности для социального анализа, проектирования и методологического сопровождения преобразований. Использование визуального инструмента «Экокарта» позволяет проанализировать имеющиеся ресурсы образовательной организации и создать программу позитивных изменений, направленных на формирование успешной педагогической команды. Разработка и реализация экосистемных проектов позволяет педагогической команде выявлять социальные проблемы, конструировать и внедрять социальные новации, обновляя систему образования. Расширение командных форм взаимодействия педагогов, решение задач функционального и проектного характера, применение новых форм и технологий в организацию образовательного процесса – все это способствует изменению деятельности учителя и, как следствие, повышает результативность современной школы.

Раскрывая стратегические векторы развития профессионального образования в постиндустриальном обществе, Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Зинченко [5] отмечают важность формирования у работников (специалистов) новых ключевых компетенций, позволяющих педагогам находить комплексные и уникальные решения в профессиональной деятельности. К ним относятся конкретные специализированные навыки, транспрофессиональные навыки, персонализированные навыки, «новые грамотности»: цифровая и кросс-культурная компетентность, экологическое мышление и др. Авторы подчеркивают, что развитие многомерных компетенций, обеспечивает преадаптацию специалиста к ускоренному изменению технологий и неопределенному, турбулентному будущему.

Пересмотр базовых принципов образования, трансформация моделей подготовки будущих профессионалов, по мнению разработчиков «Атласа новых профессий 3.0.» [2], заключается в освоении специалистами экзистенциальных, кросс-контекстных и контекстных (специализированных) навыков. Современному педагогу важно не только ставить цели и достигать их, осуществлять рефлексивную и осознанную деятельность, быть готовыми к процессу саморазвития, но и осуществлять командное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Особое внимание необходимо уделить формированию кросс-контекстных навыков, т.к. благодаря им происходит наращивание остальных уровней и способностей трансформировать реальность.

Перечисленные выше компетенции и навыки являются основой создания авторской модели опережающей практико-ориентированной подготовки педагогических кадров для общеобразовательных учреждений региона. Данная модель является методологическим основанием проектирования образовательной программы продуктовой магистратуры по педагогическому направлению в Севастопольском государственном университете.

Следует обратить внимание на реконструкцию управленческой команды образовательной организации. Иными словами, в современной школе необходимо создать условия построения нового образования, которые заключаются в наличии у управленческой команды особого замысла в выстраивании целостной системы образовательных предложений, чем многообразнее эти предложения, чем более они соответствуют множеству современных перспективных направлений.

Изучая способы вовлечения директоров в управление образовательным процессом школ А.Г. Каспржак, А.А. Кобцева, М.А. Цатрян [4] отмечают, что результат развития образовательной организации зависит от управленческих способностей руководителя, который вовлекает педагогический коллектив в процесс моделирования и проектирования концепции школы, создает условия для развития профессионального мастерства учителей и сотрудников школы, обсуждает новые идеи и современные тренды, знакомит с лучшими педагогическими практиками, организует работу по их внедрению, тем самым

изменения логику образовательного процесса, ориентирует коллектив на качество реализации образовательных программ, внедрение эффективных образовательных технологий, методов оценивания, что, в свою очередь, повышает шансы на успех у каждого ученика данной образовательной организации. Следовательно, эффективность образовательной организации во многом зависит от алгоритма деятельности руководителя, от его стиля управления и реализуемого подхода (переговорный, аналитический, «работа ума и сердца», директивный, action-based approach), от его умений вдохновлять сотрудников на изменения, от его включения педагогической команды школы в разработку концепции, программ, планов.

В.В. Авдеев [1] выделяет условия формирования управленческих команд, акцентируя особое внимание на психологическую совместимость, стратегические интересы, концептуально-технологический тип мышления ее участников. К ним относятся: во-первых, создание деятельностно-ориентированной сплочённости, т.е. согласование приоритетов стратегических интересов на интегрированном и дифференцированном уровнях, формулирование общих правил командного взаимодействия, выявление особенностей проявления ценностных ориентаций в управленческой деятельности и ценностных регуляторов организационного поведения; во-вторых, выявление для каждого участника командной деятельности специфики реализации поведенческих актов и подтипа темперамента, которые влияют на характер межличностных отношений и опосредуют успешное взаимодействие в ролях; в-третьих, распределение командных ролей и функций с учетом ресурсов каждого члена команды. По нашему мнению, выделенные условия могут быть положены в основу формирования не только управленческой команды, но и целостной педагогической команды школы. Процесс формирования успешной педагогической команды возможен при двусторонних изменениях: первые должны произойти у руководителя, вторые – у сотрудников (педагогов). Руководителю необходимо переосмыслить собственную профессионально-управленческую деятельность и привычные роли, скорректировать целевые установки, выявить ценности сотрудников, определить приоритетные ценности в педагогическом коллективе и удерживать баланс между личным и общественным. Ведь ценностные ориентиры руководителя образовательной организации могут являться своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, позволяют применять педагогические стратегии (проблематизации и рефлексии, активизации, интенсификации и вариативности), конструктивные стратегии взаимодействия на основе диалога и равноправия. Сотрудникам необходимо быть готовыми самостоятельно, с полной мерой ответственности, принимать нестандартные решения по различным проблемам, в том числе непедагогическим, расширять виды и функции профессиональной деятельности; быть способными выявлять стратегические перспективы развития образования и подчинять им близкие и среднесрочные цели и задачи, расширять собственный ролевой репертуар (фасилитатор, координатор, тьютор, консультант, эксперт, модератор, исследователь, проектировщик и пр.), направленный на усложнение иерархических структур собственной деятельности; владеть научными способами общения. По нашему мнению, заданные изменения позволят развернуть поле возможностей для всех участников процесса, очертить новые контуры в понимании себя и окружающих, скорректировать индивидуальные стратегии поведения, научиться выстраивать партнерские отношения [8].

Разработчики проекта «Ключевые направления развития российского образования до 2035 г» [7] отмечают, что видение и понимание рисков позволит руководителю (управленческой команде) образовательной организации определить необходимые ресурсы для достижения намеченных целей и скорректировать программу развития школы при реализации следующих организационно-педагогических условий:

- подготовить педагогическую команду к решению задач инновационного развития школы;
- повысить уровень цифровой культуры педагогов;
- усилить практико-ориентированность образовательных и воспитательных программ;
- расширить практики предпрофессиональной подготовки обучающихся.

Педагог-профессионал занимает особое место в системе образования. Он ориентируется на практическую деятельность с обучающимися по развитию их субъективности, ориентируясь на будущее. В процессе работы применяет различные приемы стратегической и тактической деятельности, организует среду для взаимодействия и продуктивного диалога со всеми участниками образовательного процесса. Данный диалог выстраивается как коллективная мыследеятельность, способствующая обмену идеями и опытом. Именно он входит в тот слой населения, который в большей степени способен к творческой и преобразовательной деятельности.

Изменения в сфере образования происходят под влиянием новых технологий и человеческих практик. Так, например, для получения самостоятельного опыта в исследованиях и экспериментах (самостоятельно или в команде) могут применяться распределенные, дистантные и виртуальные лаборатории и научные коллективы, в том числе с участием ИскИнов; для трансляции эталонного опыта или практики могут использоваться онлайн-мультимедийные библиотеки, многопользовательские онлайн-курсы, виртуальные наставники (ИскИны), виртуальные или носимые тренажеры; прогноз образовательно-карьерной траектории на основе профиля достижений, личный профиль компетенций, сквозной непрерывный мониторинг могут применяться для фиксации и оценки достижений; для мотивации обучения могут быть использованы игровые адаптирующиеся модели, системы мониторинга состояний, составительные игровые модели (геймификация) и т.д. [3, С. 17]. Следовательно, будущим педагогам в период освоения образовательной программы необходимо наметить векторы приращения социально-психологических ресурсов, развивать собственные возможности, формировать культуру педагогического общения, наращивать личностный потенциал активности, включаться в решение профессионально-ориентированных проблемных ситуаций, расширять собственный ролевой репертуар, ориентироваться в многообразии предложений, выстраивать доверительные отношения с коллегами и обучающимися, помогать и поддерживать в трудных ситуациях, содействовать выработке новых способов действий, приобретать и осмысливать опыт деятельности через поиск новых способов его реализации, перерабатывать личностный опыт, чтобы он стал источником движения и развития. Формирование педагогической команды для образовательной организации зависит от опыта продуктивной деятельности и эффективного общения. Ведение конструктивного диалога, признание своих ошибок и принятие чужих, сдерживание своих амбиций и умелое управление своим эмоциональным состоянием, позволит задать новую логику командного взаимодействия, а главное изменить деятельность учителя и повысить результативность современной школы.

Выводы. Трансформация системы профессиональной подготовки будущих педагогов его практико-ориентированный и опережающий характер, поиск новых подходов к проектированию образовательной среды, моделирование персональных образовательных траекторий, наращивание собственных ресурсов, использование пространственного потенциала региона обеспечивают конкурентоспособность образовательной организации и направлены на формирование успешной управленческой и педагогической команд.

Литература:

1. Авдеев, В.В. Управление персоналом: технология формирования команды: учеб. пособие / В.В. Авдеев. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 544 с.

2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 456 с.
3. Будущее образования: глобальная повестка. Павел Лукша и Дмитрий Песков, 2013. – С. 54.
4. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? / А.Г. Каспржак, А.А. Кобцева, М.А. Цатрян // Образовательная политика. – №2 (82). – 2020. – С. 70-85
5. Зинченко, Ю.П. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития / Ю.П. Зинченко, Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 11-35
6. Ковалева, Т.М. Экосистемный подход в образовании: начало пути / Т.М. Ковалева // Непрерывное образование в контексте Будущего. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Москва, 2021. – С. 25-31
7. Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. – Режим доступа: <http://edu2035.fironir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035>
8. Пилипчевская, Н.В. Формирование педагогической команды образовательной организации / Н.В. Пилипчевская // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2022. – № 15. – С. 268-274
9. Розин, В.М. Экосистемный подход в образовании – оптика, аналитика, проектирование, трансформация в направлении будущего / В.М. Розин // Непрерывное образование в контексте Будущего. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Москва, 2021.

Педагогика

УДК 730

старший преподаватель Пискайкина Елена Анатольевна

Институт архитектуры и дизайна Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень);

куратор направления Васильева Эмма Викторовна

Школа дизайна НИУ ВШЭ Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования этнокультурной компетенции студентов художественного вуза. Авторы проводят аналитическую работу, в результате которой приходят к заключению о необходимости использования проектных и компьютерных технологий (коллаж, видео-арт). Авторы предлагают включить в образовательный процесс коллаборационные межвузовские проекты с целью формирования этнокультурных компетенций студентов, раскрывающий будущую созидательную деятельность, свойства личности дизайнера, способного проектировать идеи сотрудничества между народами, как равноценными составляющими мировую культуру.

Ключевые слова: этнокультурная компетенция, коллаборация, дизайн, проект, информационные и компьютерные технологии.

Annotation. This article discusses the problems of the formation of ethno-cultural competence of art university students. The authors conduct analytical work, as a result of which they come to the conclusion that it is necessary to use design and computer technologies (collage, video art). The authors propose to include collaborative interuniversity projects in the educational process in order to form ethno-cultural competencies of students, revealing future creative activity, personality traits of a designer capable of designing ideas of cooperation between peoples as equivalent components of world culture.

Key words: ethno-cultural competence, collaboration, design, project, information and computer technologies.

Введение. На современном этапе развития общества, в переломные исторические моменты повышается интерес к вопросам профессиональной подготовки студента художественного вуза, способного адекватно совершать выбор, решать задачи в профессиональной и социальной жизни преодолевая всевозможные трудности и кризисные явления. В этом контексте особенно остро стоит вопрос в профессиональной подготовке специалистов информационных технологий в различных областях российской экономики, что обуславливает повышения уровня профессиональной подготовки специалистов в области компьютерного дизайна.

Изложение основного материала статьи. В этой связи в системе профессиональной вузовской подготовки происходит процесс модернизации содержания образования, оказывающие благотворное влияние на профессиональное становление дизайнера, компетенции которого рассмотрены в перечне профессиональных стандартов.

Рассматривая стандарты профессиональной деятельности дизайнеров, стоит отметить, что наряду с проработанными профессиональными компетенциями дизайнеров, недостаточно выражены жизненно важные морально-нравственные личностные характеристики, которые предъявляют современные вызовы времени [5].

Эту идею подчеркивает в своем исследовании Н. А. Сергеева, которая считает, что духовно-нравственные ориентиры образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, способные решать профессиональные и социальные проблемы [7].

Духовно-нравственным ориентиром будущих специалистов в графическом дизайне является феномен этнокультуры, который представляет синтез научных исследований, основанных на общей национальной идее таких направлений гуманитарных наук как философия, культурология, социология, этническая психология, и т.д.

Вопросы качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в области культуры, формирования этнокультурной компетенции студентов художественного вуза не нова. Решением этих задач занимались современные педагоги профессионального образования такие как; Зубанова С.М. (Москва), Султанова А.Я. (Казань) [8], Бакиева О.А. (Тюмень) [1] и др.

Так, например С.М. Зубанова указывает на необходимость профессионального становления этнокультурной личности в вузе через освоение исторического общекультурного опыта, этнического и религиозного культурного наследия [3].

Исследователь А.Я. Султанова рассматривает решение проблем формирования этнокультурной компетенции студентов через анализ педагогических подходов в образовании, которые могут выступать в совокупности, дополняя друг друга и оказывая воздействие на качество профессиональной подготовки [8].

Бакиева О.А. видит решение проблемы формирования этнокультурной компетенции студентов педагогического вуза через деятельностный подход; культурологическое исследование видов декоративно-прикладного искусства, которые в дальнейшем закрепляются в процессе художественно-творческой деятельности, в курсовых и дипломных проектах [1].

География исследователей красноречиво подтверждают актуальность направления исследований в данной области. Учитываются особенности российского многонационального общества государственными документами.

Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании», находят отражение этнокультурные концепции, которые определяют образовательные стратегии с учетом особенностей национальных культур и региональных культурных традиций многонационального российского государства [9].

Известно, что культура любого этноса идентифицируется в самосознании, верованиях, мировоззрении, языке, устном народном творчестве, традициях, которые находят выражение в предметном материальном мире через сакральные образы орнаментальных символов в народной одежде, предметах быта, жилище, которые можно определить по цвету, манере стилизации, традициям изготовления. Все это указывает на то, что этническая культура – это совокупность идентификационных характеристик этноса, которые определяют единство и транслирует это качество от поколения к поколению.

В этой связи стоит уточнить содержание понятия этнокультурной компетентности.

В современной науке существует различные толкование данного термина.

Так, педагоги-исследователи в словаре дают толкование этнокультурной компетентности с точки зрения межкультурного взаимодействия и сотрудничества, в котором делают акцент на правильной оценке специфики и условий взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, поиске адекватных форм сотрудничества [2].

Поштарева Т.В. рассматривает этнокультурную компетентность как совокупность свойств личности, проявляющиеся в знаниях и представлениях о своей и не своей культурах, входящих в мировую культуру в целом, что мотивирует индивидуума на адекватную модель поведения в многонациональной среде [6, С. 35-42].

Наиболее широкое понимание этнокультурной компетентности дает Флиер А.Я., который расширяет понятие не только в контексте благоприятных межкультурных взаимоотношений и выстроенного в этом ключе поведения, но и отражает в этом понятии значимость таких явлений как социализация и инкультурация личности в поликультурной среде [10, С. 151-165].

Таким образом, становится очевидным, что этнокультурная компетентность специалиста любой области экономики, а тем более в области культуры и дизайна определяет будущую созидательную деятельность в совокупности представляет свойства личности дизайнера, способного проектировать идеи сотрудничества между народами, как равноценными составляющими мировую культуру.

Однако, наряду с внедрением различных культурологических дисциплин, направленных на формирование этнокультурной компетентности студентов дизайнеров, существует проблема поиска методик и технологий, обеспечивающий эффективность образовательного процесса, который бы содержал в равных пропорциях знаниевый и деятельностный компоненты.

Одним из эффективных способов, направленных на формирование этнокультурной компетентности будущих дизайнеров, является метод дизайн-проекта, который объединяет собой многоэтапный, сложный процесс от исследования социальной проблемы, создание замысла до выполнения проекта с учетом всех составляющих.

Этот метод объединяет в себе множество методов (анализ, сравнение, эскизирование, моделирование, проектирование, презентация, защита).

Каждый метод имеет свое содержание и свою специфику, которая может быть направлена на формирование этнокультурных компетенций. Так, например, метод стилистического анализа дает возможность определить этнокультурные особенности анализируемых объектов (цвет, форма, орнамент); исторический метод позволит раскрыть исторический концепт культурного явления [4].

Конечно, эти методы могут использоваться в различных вариациях и комплектациях.

Рассмотрим организацию процесса формирования этнокультурной компетенции студентов вуза в процессе дизайн-проектирования социально-значимых объектов города.

Так, например, в рамках XVIII Всероссийского фестиваля архитектуры, дизайна, искусств в ноябре 2016 года была организована и проведена межвузовская проектная работа со студентами дизайнерами разных направлений (графический дизайн и дизайн одежды) 2-3 курса г. Тюмени и Омска.

На начальном этапе проекта была поставлена проблема, которая выражала общую тенденцию для двух городов Западной Сибири, отсутствие ярко-выраженной социальной составляющей, которая бы отражала географические, социокультурные и этнокультурные аспекты.

Студентам предстояло выполнить работу по поиску решения проблемы, выдвижение гипотезы, используя при этом вышеперечисленные методы (метод стилистического анализа, исторический метод, методы классификации и сравнений). Для более детального анализа по проблематике темы «Город» студенты были поделены на рабочие группы по блокам: город исторический, мифологический, многоэтнический и т.п. В каждой группе были разработаны образные ключи в решении поставленных задач по направлениям.

На этапе разработки концепции решения проблемы в соответствии с гипотезой студентам было предложено очное знакомство с характерными особенностями городов; культурой, историей, проживающими этносами со своими традициями. Исследования, выполненные студентами, обсуждались в группах, во время которых ставились «реперные точки» сборки будущих проектов, которые должны были быть представлены в виде видео-арта в сопровождении показа модных коллекций на заданную тему.

Следующий этап проектной работы был представлен разработками сценариев будущего видеопрокта. На этом этапе были выполнены эскизы к проекту в виде бумажных макетов и компьютерных коллажей.

После детального обсуждения и анализа проделанной работы, который требовал корректировки сформулированных концепций, после чего был сделан выбор техник анимации, а далее начался этап воплощения эскизов в конечный продукт дизайн проектирование единого цельного видео-арта, к которому был разработана афиша.

Результатом стала премьера показа коллаборационных взаимодействий студентов дизайн-моды и графического дизайна Тюмени и Омска, которая продемонстрировала возможности синтеза разных направлений дизайна объединенных общей идеей, направленной на формирование этнокультурных компетенций в ходе реализации проекта социально-значимых объектов города.

Выводы. Таким образом, эффективность данной методики заключалась в самой организации учебно-воспитательной деятельности, включение в образовательный процесс социально-значимых коллаборационных проектов, направленных на формирование этнокультурных компетенций студентов, раскрывающих профессиональные возможности будущих дизайнеров в контексте благоприятных межкультурных взаимоотношений, способствующих социализации и инкультурации личности в поликультурной среде.

Литература:

1. Бакиева, О.А. Традиционный костюм сибирских татар как средство формирования этнокультурной компетенции у студентов педагогического вуза / О.А. Бакиева // Население Сибири: межнациональные отношения, образование и культурная идентичность: сборник научных трудов. – Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2011. – С. 263-272. – EDN ХМРОХВ
2. Воспитание этноtolерантности подростка в семье: словарь / под общ. ред. А.Г. Козловой. – Санкт-Петербург: Нестор, 2005. – 316 с.; 20 см. – (В помощь классному руководителю).; ISBN 5-303-00216-0
3. Зубанова, С.Г. Формирование общекультурных компетенций у студентов вузов: религиозное и этнокультурное образование / С.Г. Зубанова // Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации: Сборник научных и учебно-методических статей. Том Выпуск 3. – Москва: Издательство «Перо», 2015. – С. 17-27. – EDN TWIDCZ
4. Овчинникова, Р.Ю. Методологические основы дизайн-исследования / Р.Ю. Овчинникова // Омский научный вестник. – 2013. – № 1(115). – С. 205-208. – EDN QILEQT
5. Перечень профессиональных стандартов. – <https://classinform.ru> (дата обращения: 10.10.2023)
6. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности / Т.В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35-42.
7. Сергеева, Н. А. От профессионального стандарта – к содержанию и технологиям профессионального образования / Н.А. Сергеева, И.Г. Золкина, Н.В. Горшенина, Т.В. Костогриз. – Оренбург: ФГОУ СПО «ОГК», 2010. – 72 с.
8. Султанова, А.Я. Педагогический потенциал национальной культуры в формировании этнокультурной компетенции студентов вуза / А.Я. Султанова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 25-летию Российского общества Януша Корчака / Казанский (Приволжский) федеральный университет. Том Выпуск 19. – Казань: Отечество, 2016. – С. 106-111. – EDN YRGC GT
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Флиер, А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 151-165. – EDN XUDYCY

Педагогика

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Полянская Екатерина Николаевна

Российский национальный исследовательский медицинский университета имени Н.И. Пирогова (г. Москва);

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, специалист сопровождения

Управления по размещению и сопровождению в общежитиях Бабаев Тосиф Музаффар оглы

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных,

социальных и общих дисциплин Каргина Наталья Вячеславовна

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (г. Москва)

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Студенческое самоуправление играет важную роль в трансформации высшего образования, обеспечивая открытое и современное образовательное пространство. Осуществление функций в процессе деятельности органов студенческого самоуправления способствует привлечению внимания к актуальным проблемам современности, сохранению и совершенствованию традиций студенческой молодежи. Участие в студенческом самоуправлении обеспечивает развитие гражданской ответственности и поддержку общественных инициатив. Организация студенческого самоуправления является одним из важнейших факторов подготовки высококвалифицированных кадров. Это определяется, в том числе, и положениями государственных образовательных стандартов, в которых закреплено требование о подготовке самоорганизованной личности, обладающей организаторскими способностями и готовой к выполнению профессиональных функций в условиях неопределенности. В рамках исследования было установлено, что активному включению студентов в работу студенческого самоуправления способствует широкое освещение данной деятельности в цифровом и очном пространстве. Мотивацией участия студенческой молодежи в деятельности органов студенческого самоуправления в большинстве случаев является распространение сведений о деятельности студенческих структур, принятие опыта, возможность отвлечься от повседневных задач, получение позитивных санкций со стороны администрации. Участие в студенческом самоуправлении способствует саморазвитию, совершенствованию лидерских качеств, навыков работы в команде. Все это свидетельствует о высокой востребованности и конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда.

Ключевые слова: личностные компетенции, профессиональное мастерство, студенческие советы, управленческие функции, мотивация.

Annotation. Student self-government plays an important role in the transformation of higher education, providing an open and modern educational space. The implementation of functions in the process of activity of student self-government bodies contributes to drawing attention to the current problems of modernity, preserving and improving the traditions of student youth. Participation in student self-government ensures the development of civic responsibility and support for social initiatives of the younger generation. The organization of student self-government is one of the most important factors in the training of highly qualified personnel. This is determined, among other things, by the provisions of state educational standards, which stipulate the requirement to prepare a self-organized person with organizational abilities and ready to perform his functions in conditions of uncertainty. As part of the study, it was found that the active inclusion of students in the work of student self-government contributes to the wide coverage of this activity in the digital and face-to-face space. The motivation for the participation of students in the activities of student self-government bodies in most cases is the dissemination of information about the activities of student structures, the experience gained, the opportunity to distract from everyday tasks, obtaining positive sanctions from the administration. Participation in student self-

government contributes to self-development, improvement of leadership qualities, teamwork skills. All this testifies to the high demand and competitiveness of the future specialist in the labor market.

Key words: personal competencies, professional skills, student councils, managerial functions, motivation.

Введение. Функционирование современной системы образования определяет огромное влияние воспитательной функции на формирование личности обучающихся [6]. Одной из отличительных особенностей высшей школы становится повышенное требование со стороны работодателей к подготовке выпускников, готовых принимать ответственные решения, стремящихся к самообразованию и профессиональному мастерству, способных проявлять свой творческий потенциал и активную жизненную позицию. Особая значимость в развитии указанных качеств состоит в организации деятельности студенческих коллективов [4].

В соответствии с положениями Федеральных государственных образовательных стандартов, студенты в процессе обучения должны овладеть определенным набором личностных и профессиональных компетенций. Среди них умение взаимодействовать в коллективе, брать на себя управленческие функции, способность проявлять критическое мышление, умение выстраивать межличностные контакты, навыки проектирования, способность самостоятельно организовать свою работу. Усвоение и совершенствование вышеупомянутых компетенций происходит путем реализации студенческого самоуправления в системе высшего образования [8].

Студенческое самоуправление играет важную роль в трансформации высшего образования, обеспечивая открытое и современное образовательное пространство. Одной из распространенных форм организации студенческого самоуправления является студенческий совет. Его функции направлены на решение наиболее актуальных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, раскрытие личностных возможностей студентов, развитие социальной активности молодого поколения, поддержку и реализацию общественных инициатив. Работа органов студенческого самоуправления направлена на реализацию управленческих функций студентов в рамках деятельности образовательной организации [1].

От качества организации студенческого самоуправления зависит социализация студентов, поскольку в процессе его реализации у субъектов студенческих структур развиваются лидерские способности, приобретается опыт совместной деятельности, создаются условия для развития чувства социальной ответственности. Осуществление функций в процессе деятельности органов студенческого самоуправления способствует развитию навыков управления конфликтами, привлечению внимания к актуальным проблемам современности, сохранению и совершенствованию традиций студенчества. Участие в студенческом самоуправлении обеспечивает развитие гражданской ответственности и поддержку социальных инициатив молодежи.

Изложение основного материала статьи. Вопросы развития студенческого самоуправления активно обсуждаются в научной среде. Исследователи уделяют пристальное внимание возможностям реализации, формам проявления студенческого самоуправления, а также возможным проблемам в процессе осуществления деятельности студенческих коллективов.

И.К. Пученя отмечает, что в современной образовательной сфере студенческое самоуправление рассматривается в качестве обязательного элемента при организации образовательной, воспитательной деятельности вуза. Студенческое самоуправление создается для решения актуальных вопросов молодежи, а также с целью развития инициативности, самостоятельности и ответственности его участников. Реализация студенческого самоуправления предполагает взаимодействие студентов и педагогов по вопросам планирования, проведения, контроля обучения, а также участия в научной и внеаудиторной деятельности [5]. Е.В. Каргаполова, И.А. Мусаева, В.В. Дьякова добавляют, что основная цель деятельности студенческого самоуправления в высшей школе состоит в развитии у обучающихся личностных, профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Функционирование студенческого самоуправления является лучшим способом для воспитания лидерских навыков студентов. Политика студенческого коллектива направлена на раскрытие индивидуальных возможностей. Также авторы отмечают, что основной мотивацией участия в данных органах становится развитие навыков soft-skills [7].

По мнению Г.С. Инертбаевой, деятельность студенческого коллектива направлена на совершенствование личностных особенностей студентов, развитие навыков совместной работы. Коммуникация педагогов и обучающихся претерпевает изменения и носит характер партнерства, где преподаватели принимают на себя роль консультанта, оказывающего поддержку в организации деятельности студентов. Практический опыт автора подтверждает, что наибольших успехов в профессиональной сфере достигают те специалисты, которые принимают активное участие в различных видах деятельности, проявляют свои индивидуальные возможности в процессе учебной, досуговой, социальной жизни. В результате Г.С. Инертбаева приходит к выводу о том, что в современных реалиях важно уделять внимание поиску результативных форм реализации студенческого самоуправления с целью формирования у его участников навыков принятия самостоятельных решений и ответственности за результаты своей деятельности [2].

Г.А. Мерзляков подчеркивает, что институт студенческого самоуправления содержит в себе некоторые проблемы, для преодоления которых необходимо реализовать комплекс мер. В первую очередь автор предлагает ввести отбор в студенческий коллектив по портфолио. С этой целью целесообразно выделить отдельную группу студентов, которые будут заниматься анализом портфолио и дальнейшим принятием желаемых в ряды студенческого самоуправления. Действующие участники студенческого объединения должны подготовить критерии, по которым будет происходить отбор. Также важно обеспечивать соответствующую дисциплину в рамках деятельности студенческого самоуправления, выделить должность секретаря, вести протоколы и учет посещаемости [3].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что организация студенческого самоуправления является одним из важнейших факторов подготовки высококвалифицированных кадров. Это определяется, в том числе, и положениями государственных образовательных стандартов, в которых закреплено требование о подготовке самоорганизованной личности, обладающей организаторскими способностями и готовой к выполнению своих функций в условиях неопределенности.

Для анализа востребованности и возможностей студенческого самоуправления на современном этапе трансформации системы высшего образования было проведено исследование. Выборку составили студенты Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова; Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), обучающиеся на 2-3 курсе в возрасте от 18 до 22 лет. Всего в исследовании приняло участие 167 человек. Респондентам была предложена анкета на онлайн-сервисе Яндекс.Взгляд. Большинство вопросов включали в себя варианты ответов и возможность оставлять комментарии. Результаты были получены через Яндекс.Метрику.

Первый вопрос касался осведомленности студентов о существовании органов студенческого самоуправления. 92% респондентов имеют представление о деятельности студенческого самоуправления, 4% не знают о существовании подобных структур и 4% затруднились ответить. Далее предстояло узнать мнение студентов о необходимости

функционирования студенческого самоуправления. 64% студентов проявили интерес и однозначное желание деятельности данных органов. С точки зрения 28% опрошенных, данные структуры, скорее всего, необходимы. 1% респондентов заявили о нежелании деятельности подобных объединений и 7% затруднились ответить. В результате полученных ответов можно прийти к выводу об общей потребности студентов в студенческом самоуправлении.

Следующие вопросы были направлены на определение причин, по которым респонденты не принимают участие в деятельности студенческого самоуправления. В большинстве случаев студенты выделяли банальную нехватку времени (48%). Также немало студентов отметили, что их свободное время уходит на иную активную занятость за пределами вуза (30%). Студенты в данном варианте ответа оставляли комментарии, касающиеся низкого уровня развития органов студенческого самоуправления, что побуждает обучающихся искать иные виды общественной деятельности вне образовательной организации. Оставшиеся 22% респондентов выделяли низкий уровень информированности и распространения рекламы о функционировании студенческого самоуправления. В данном случае можно прийти к выводу о том, что студенты будут активнее включаться в работу студенческого самоуправления после широкого освещения данной деятельности в цифровом и очном формате.

Студентам предлагался открытый вопрос касательно возможностей, которые открывает студенческое самоуправление для развития личностных и профессиональных компетенций обучающихся. Здесь студентам предстояло самостоятельно сформулировать ответы. Полученные результаты демонстрируют высокий уровень осознания студентами необходимости функционирования органов студенческого самоуправления. Среди возможностей были выделены:

- участие в организации различных видов общественно значимой деятельности студенческой молодежи и проведение мероприятий, направленных на формирование гражданственности, активной жизненной позиции, самостоятельности и проявление инициативности;

- повышение качества образовательной и воспитательной деятельности посредством привлечения студентов к разработке содержания занятий, мероприятий;

- активизация самостоятельной творческой деятельности обучающихся с учетом современных трендов образования;

- участие в подготовке нормативной основы различных областей жизнедеятельности молодого поколения.

В рамках исследования встал вопрос о мотивации участия студенческой молодежи в деятельности органов студенческого самоуправления. На вопрос «Что мотивирует Вас принимать участие в студенческом самоуправлении?» были получены следующие ответы. Качественное и систематическое освещение деятельности студенческого объединения, распространение материалов в цифровой среде вуза (82%) побуждает большинство студентов принимать участие в студенческом самоуправлении. Для 79% студентов мотивацией является опыт, который получают участники студенческого самоуправления. 75% респондентов отмечали чувство причастности к большому процессу, незабываемые эмоции, возможность отвлечься от повседневных задач. Для 72% опрошенных мотивацией является получение позитивных санкций со стороны администрации: баллы в рейтинг, благодарности, оформленные стенды с упоминанием конкретных студентов.

Выводы. В рамках исследования было установлено, что активному включению студентов в работу студенческого самоуправления способствует широкое освещение данной деятельности в цифровом и очном пространстве. Мотивацией участия студенческой молодежи в деятельности органов студенческого самоуправления в большинстве случаев является распространение сведений о деятельности студенческих структур, полученный опыт, возможность отвлечься от повседневных задач, получение позитивных санкций со стороны администрации.

Студенческое самоуправление представляет собой необходимый компонент для реализации образовательной и воспитательной деятельности. Распространение деятельности органов студенческого самоуправления позволяет решать возникающие задачи наиболее результативно. В процессе участия в студенческих объединениях студенты формируют профессиональные, личностные компетенции. Участие в студенческом самоуправлении способствует развитию навыков работы в команде, лидерских качеств, саморазвитию, самостоятельному принятию ответственных решений. Все это свидетельствует о высокой востребованности и конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда.

Литература:

1. Ермолаева, Е.Л. Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся / Е.Л. Ермолаева, А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1(4). – С. 7-15. – DOI 10.17853/2686-8970-2021-1-7-15. – EDN UPZPGW
2. Инертбаева, Г.С. Студенческое самоуправление как форма общественной деятельности студентов / Г.С. Инертбаева // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 4(30). – С. 65-68. – EDN TDULHQ
3. Мерзляков, Г.А. Проблемы развития студенческого самоуправления (на примере студенческого самоуправления "МВЕК") / Г.А. Мерзляков // Человек в природном, социальном и социокультурном окружении: Материалы IV региональной студенческой научно-практической конференции, посвященной 60-летию полета Ю.А. Гагарина, Ижевск, 23 апреля 2021 года. – Ижевск: Частное образовательное учреждение высшего образования "Восточно-Европейский институт", 2021. – С. 65-69. – EDN BEQRJN
4. Петровский, А.М. Технологии социального партнерства в образовании / А.М. Петровский, О.Н. Абрамов, О.И. Ваганова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 4(29). – С. 137-140. – DOI 10.26140/bgз3-2019-0804-0028. – EDN ICWJHG
5. Пученя, И.К. Студенческое самоуправление в учреждении высшего образования в контексте современных научных представлений / И.К. Пученя // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2019. – № 2(36). – С. 31-38. – EDN EGYNAC
6. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 2(43). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5. – EDN PKNAIU
7. Студенческое самоуправление в современном российском вузе (по результатам эмпирического исследования) / Е.В. Каргаполова, И.А. Мусаева, В.В. Дьякова [и др.] // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 3(37). – С. 159-174. – DOI 10.15350/2409-7616.2023.3.14. – EDN VRPZRF
8. Факторы и показатели конкурентоспособности образовательной программы / А.М. Петровский, М.П. Прохорова, А.М. Хамидулин, К.В. Калинкина // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2017. – № 11(58). – С. 648-650. – EDN XNJJKH

УДК 378.14

кандидат психологических наук, доцент Полянская Екатерина НиколаевнаРоссийский национальный исследовательский
медицинский университета имени Н.И. Пирогова (г. Москва);
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (г. Москва);**старший преподаватель кафедры психологии безопасности института
права и национальной безопасности Полянский Андрей Иванович**Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва);**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и педагогических технологий Бгуашева Зара Каплановна**

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Востребованным трендом развития системы высшей школы становится персонализация обучения, вследствие чего появляется необходимость организации индивидуальных образовательных траекторий. Особое внимание уделяется цифровым средствам обучения в рамках использования индивидуальных траекторий обучения, позволяющим по-новому взглянуть на познавательный процесс и перейти к системе непрерывного образования. Было проведено исследование с целью изучения возможностей организации индивидуальных образовательных траекторий в системе высшего образования. Студенты продемонстрировали готовность к подобным инновациям, выделили инструменты, позволяющие организовать качественный индивидуализированный процесс обучения. Несмотря на существующие трудности в реализации индивидуализации обучения, организация индивидуальных образовательных траекторий является актуальным направлением деятельности высшей школы. Образовательные результаты от внедрения образовательных траекторий определяются в зависимости от вовлеченности студентов, готовности педагогов разрабатывать соответствующие программы, ресурсных возможностей конкретной образовательной организации. Обладая навыками выстраивать индивидуальные образовательные траектории в процессе обучения, будущий специалист сможет применять полученные способности на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: непрерывное образование, персонализация, индивидуализация, личностные особенности, мотивация, тьютор.

Annotation. Personalization of education is becoming a popular trend in the development of the higher school system, as a result of which there is a need to organize individual educational trajectories. Special attention is paid to digital learning tools within the framework of the use of individual learning trajectories, which allow a new look at the cognitive process and transition to a system of continuing education. A study was conducted to study the possibilities of organizing individual educational trajectories in the higher education system. The students demonstrated their readiness for such innovations, identified tools that allow organizing a high-quality individualized learning process. Despite the existing difficulties in the implementation of individualization of education, the organization of individual educational trajectories is an actual activity of higher education. Educational results from the introduction of educational trajectories are determined depending on the involvement of students, the willingness of teachers to develop appropriate programs, and the resource capabilities of a particular educational organization. Having the skills to build individual educational trajectories in the learning process, the future specialist will be able to apply the acquired abilities throughout his life.

Key words: continuing education, personalization, individualization, personality traits, motivation, tutor.

Введение. Мировое образовательное пространство ориентировано на реализацию принципов гуманизации и непрерывности. Гуманизация предполагает наличие значимого результата обучения для каждого субъекта образовательного процесса, построение обучения с учетом личностных возможностей. Принцип непрерывности способствует укреплению тенденции к обучению в течение всей жизни и во многом реализуется благодаря широкому распространению цифровой среды. В информационном обществе наиболее оптимальным методом обучения становится сочетание традиционной и инновационной формы взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Актуальным трендом развития системы высшего образования становится персонализация обучения, вследствие чего появляется необходимость организации индивидуальных образовательных траекторий с привлечением студентов. Данный подход позволяет не только освоить учебный материал для реализации будущей профессиональной деятельности, но и получить компетенции в смежных областях наук [4]. Предоставляя студентам свободу в выборе дисциплин, развивается их осознанность, способность анализировать большие объемы информации, оперативно адаптироваться к происходящим изменениям в профессиональной сфере. Указанные качества особо ценятся работодателями в эпоху развития цифрового пространства. Современные специалисты должны обладать гибкостью в процессе решения поставленных задач и ориентироваться в механизмах своей профессиональной области [7].

Разработано большое количество нормативных документов в сфере образования, где затронуты вопросы реализации индивидуальных образовательных траекторий. В соответствии со Стратегией цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, одним из показателей достижения цифровой зрелости является реализация образовательных программ с построением индивидуальных образовательных траекторий. В положениях Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указано, что развитие воспитания в системе образования предполагает развитие инновационных технологий, способствующих формированию индивидуальной траектории развития личности с учетом его индивидуальных особенностей.

В процессе индивидуализации образовательного процесса основная цель состоит в индивидуальном сопровождении каждого студента в течение всего обучения. Интеллектуальное развитие обучающихся зависит от способности педагогов использовать инновационные средства [1]. Организация индивидуальных образовательных траекторий требует внедрения новых подходов к структурированию содержательной части образовательной деятельности [5]. Особое внимание уделяется цифровым средствам обучения, позволяющим по-новому взглянуть на познавательный процесс и перейти к системе непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа теории поколений по Штраусу и Хоуву было установлено, что поколение Х характеризуется планомерным развитием и необходимостью осознания полученного опыта. Поколение Y заинтересовано в развитии личностного потенциала и работе с наставником. Для поколения Z особую значимость приобретает возможность самообразования и высокая скорость адаптации к изменяющимся условиям. Указанные

особенности приводят к выводу о том, что для современного поколения студентов особую роль играет учет личностных особенностей и построение индивидуальных образовательных траекторий.

С.А. Тарасова выделяет два направления индивидуальных образовательных траекторий. В первом случае это персонализация образовательной программы, адаптируемой под определенного студента. Второй вариант предполагает персонализацию обучения непосредственно субъектом образовательного процесса, когда он самостоятельно выбирает все элементы обучения [8].

В современных трудах затрагиваются вопросы касательно необходимости индивидуализации образовательного процесса. Т.В. Вергун, О.Ю. Колосова, В.Н. Гончаров отмечают, что современный рынок труда нуждается в специалистах, обладающих широким спектром навыков, способных ориентироваться в различных областях науки. Авторы говорят о бессмысленности индивидуализации образования в условиях цифрового общества. Данная точка зрения связана с тем, что информационное пространство содержит в себе все необходимые данные, педагогические технологии становятся все более эффективными, источники предоставления информации все более разнообразными, поэтому сам процесс обучения уже становится индивидуально ориентированным. Индивидуализация проявляется в том, что объем полученных знаний у каждого студента будет соответствовать его личностным возможностям [2].

В.В. Гриншкун, А.А. Заславский, напротив, отдают предпочтение организации индивидуальных образовательных траекторий как способу подготовки высококвалифицированных специалистов в своей области. Авторы склоняются к мнению о том, что в процессе реализации индивидуальных траекторий обучения необходимо использовать возможности информационных технологий, которые способствуют интерактивности образовательного процесса. В качестве примера можно привести личные кабинеты студентов на цифровых площадках, которые позволяют отслеживать личный прогресс, применять элементы геймификации, управлять познавательным процессом, осуществлять обратную связь между педагогом и обучающимся. Внедрение автоматизированных помощников в цифровой среде экономят карьерные, административные, финансовые ресурсы, способствуют повышению результативности индивидуализированных образовательных программ [3].

Ш.Ш. Пирогланов, В.П. Складов, И.С. Анцупов подчеркивают, что использование цифровых технологий предоставляет широкие возможности для внедрения практики индивидуальных образовательных траекторий в обучение. В качестве примера адаптивной платформы выделяется Knewton, на основе которой можно применять инструменты стратегии обучения, реализации взаимодействия. Эта платформа содержит также систему персонализации [6].

Нами было проведено исследование с целью изучения возможностей организации индивидуальных образовательных траекторий в высшей школе. Опрос был проведен с помощью использования онлайн-сервиса OnlineTestPad. Он был выбран, поскольку предоставляет возможность создавать с тесты с ветвлением и организацией обратной связи. В опросе приняли участие 134 студента очной формы обучения 2-3 курса, обучающихся Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова, Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Адыгейского государственного университета. Респондентам были предложены вопросы с возможностью выбрать ответ и добавить комментарий.

Первый вопрос был связан с желанием обучающихся организовывать индивидуальную образовательную траекторию в цифровой среде. Полученные результаты позволяют прийти к выводу о том, что студенты заинтересованы в реализации индивидуальных образовательных траекторий. 82,7% студентов ответили, что им было бы интересно попробовать что-то новое и подобные инновации положительно скажутся на качестве их обучения. По мнению 9,4% студентов программа обучения должна оставаться прежней. Остальных 7,9% участников все устраивают и они не хотят ничего менять. Всё-таки большинство студентов готовы перейти на новый формат обучения.

При организации образовательных траекторий обучений, особенно на первых этапах, студентам потребуется помощь третьих лиц. Второй вопрос был связан с тем, кто, по мнению респондентов, может оказывать помощь в построении индивидуальных образовательных траекторий. Мнение 61,8% участников опроса сходится в том, что это должны быть педагоги. С точки зрения 25,9% респондентов оказывать помощь должен специально обученный человек (тьютор). 12,3% студентов отмечали, что смогут самостоятельно выстраивать собственную траекторию обучения.

В рамках организации индивидуальной траектории обучения учитываются все особенности личностного развития студентов и потребности его развития. Модели гибкого обучения выстраиваются в различные виды образовательных ландшафтов образовательной среды. Следующий вопрос был связан с выбором инструментов, позволяющих организовать качественный индивидуализированный процесс обучения. Результаты представлены на рисунке 1.

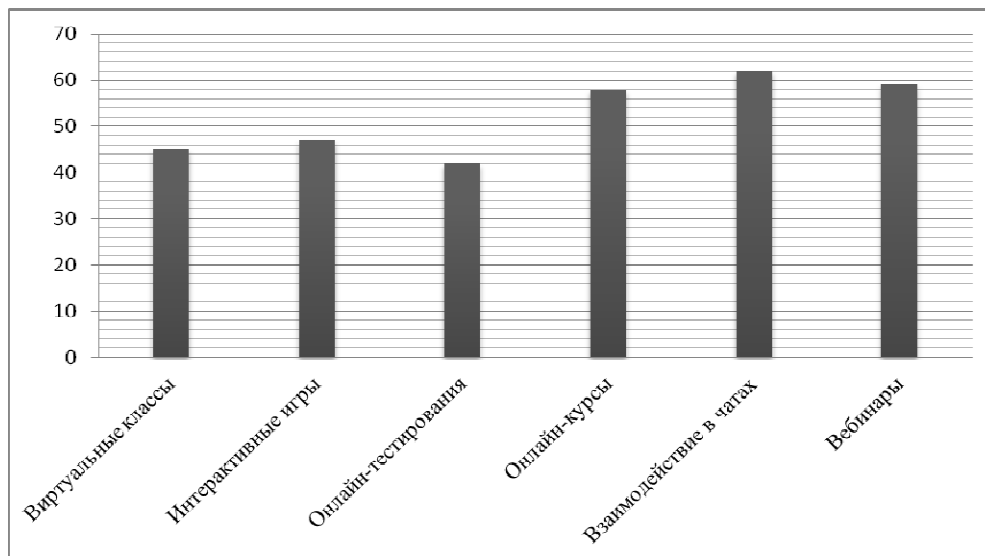


Рисунок 1. Результаты опроса студентов об инструментах, позволяющих организовать качественный индивидуализированный процесс обучения

По результатам опроса студентов становится очевидным, что для организации качественного обучения в рамках индивидуализированного обучения важно использовать виртуальные классы, интерактивные игры, онлайн-тестирования, онлайн-курсы, взаимодействие в чатах, вебинары.

Далее студентам было предложено ознакомиться с особенностями реализации индивидуальных образовательных траекторий. Был продемонстрирован опыт внедрения индивидуальных образовательных траекторий в других высших учебных заведениях. Студентам было предложено проанализировать представленные кейсы и выделить достоинства и недостатки использования индивидуальных образовательных траекторий в цифровой среде.

К числу достоинств студенты отнесли:

- уровень нагрузки на студентов соответствует их личностным особенностям, потребностям и ожиданиям;
- при разработке индивидуальных образовательных траекторий учитывается изначальный уровень готовности и мотивации к реализации обучения;

- повышается мотивация обучающихся;

- существует возможность выбрать коллектив участников для совместного достижения образовательных целей;

- конкретизируются действия для достижения высокого качества образовательной деятельности.

К недостаткам были отнесены:

- существует вероятность неправильно определить образовательные потребности студентов;

- высокие финансовые, кадровые затраты на подготовку цифровых систем обучения;

- не все платформы цифровой среды могут учитывать существующее многообразие индивидуальных особенностей личности.

Выводы. Несмотря на существующие трудности в реализации индивидуализации обучения, организация индивидуальных образовательных траекторий является актуальным направлением деятельности высшей школы. Образовательные результаты от внедрения образовательных траекторий определяются в зависимости от вовлеченности студентов, готовности педагогов разрабатывать соответствующие программы, ресурсных возможностей конкретной образовательной организации.

В результате проведенного опроса была продемонстрирована готовность студентов к переходу к индивидуальным образовательным траекториям, из этого наблюдается перспектива развития индивидуализации образования. С точки зрения студентов, в подготовке индивидуальных образовательных траекторий должны оказывать поддержку педагоги, специально подготовленные люди (тьюторы). В рамках индивидуализации образовательного процесса, студенты становятся уникальными специалистами с собственным набором качеств и навыков, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности. Обладая навыками выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в процессе обучения, будущий специалист сможет применять полученные способности на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Возможности технологии дистанционного обучения в вузе / М.Н. Булаева, А.В. Гуцин, И.Р. Воронина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 48-51. – DOI 10.26140/anip-2020-0904-0008. – EDN UZRCBU

2. Вергун, Т.В. Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы / Т.В. Вергун, О.Ю. Колосова, В.Н. Гончаров // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12-2. – С. 313-317. – EDN XHNYLV

3. Гриншкун, В.В. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий / В.В. Гриншкун, А.А. Заславский // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 1(51). – С. 8-15. – DOI 10.25688/2072-9014.2020.51.1.01. – EDN GXILDI

4. Маркова, С.М. Управление профессиональной школой как социально-экономической системой / С.М. Маркова, А.М. Петровский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6-3. – С. 597-600. – EDN TUCVQW

5. Петров, А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе / А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А. Сиротова // Человек и образование. – 2016. – № 4(49). – С. 134-138. – EDN YTDMOJ

6. Пирогланов, Ш.Ш. Цифровые технологии в образовательном процессе как новые возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий / Ш.Ш. Пирогланов, В.П. Скляр, И.С. Анцупов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 180-182. – EDN ZALZNE

7. Савченков, А.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 2(43). – DOI 10.26795/2307-1281-2023-11-2-5. – EDN PKHAU

8. Тарасова, С.А. Индивидуальная образовательная траектория обучения в электронно-информационной среде образовательной организации / С.А. Тарасова // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4, № 4. – EDN RFPGEJ

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Приходченко Татьяна Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Проценко Светлана Ивановна

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

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОЛИМПИАДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена профессионально-ориентированным олимпиадам в процессе подготовки будущих педагогов. Актуальность проблематики подтверждается недостаточной проработанностью в теории и практике образовательного процесса вуза вопросов о роли олимпиадного движения для профессионального развития студентов. Особое внимание авторами уделено олимпиадам, проводимым в дистанционном формате. Приводятся некоторые факты из истории возникновения и развития дистанционных олимпиад. Сформулированы их преимущества и недостатки. На примере Открытых международных студенческих Интернет-олимпиад обозначены принципы и этапы организации олимпиад подобного вида. Проведен анализ некоторых сайтов, на которых студентам доступны дистанционные олимпиады. Показаны возможности Интернет-ресурсов при подготовке студентов к олимпиадам по различным предметам. Обозначены

возможности дистанционных олимпиад в развитии профессиональных компетенций и личностных качеств будущих педагогов. В статье на примере конкретных заданий олимпиад рассмотрено, каким образом участники могут продемонстрировать сформированность своих компетенций. В зависимости от результата участия, студенты могут сделать для себя соответствующие выводы об уровне сформированности компетенций и скорректировать свое дальнейшее развитие.

Ключевые слова: дистанционные олимпиады, Интернет-ресурсы, образовательные платформы, профессионально-ориентированные олимпиады, профессиональные компетенции, принципы организации.

Annotation. The article is devoted to professionally-oriented Olympiads in the process of training future teachers. The relevance of the problem is confirmed by the insufficient elaboration in the theory and practice of the educational process of the university of questions about the role of the Olympiad movement for the professional development of students. The authors pay special attention to the Olympiads held in a remote format. Some facts from the history of the emergence and development of distance Olympiads are given. Their advantages and disadvantages are formulated. Using the example of Open International Student Internet Olympiads, the principles and stages of organizing Olympiads of this kind are outlined. The analysis of some sites where distance Olympiads are available to students is carried out. The possibilities of Internet resources in preparing students for Olympiads in various subjects are shown. The possibilities of distance Olympiads in the development of professional competencies and personal qualities of future teachers are outlined. In the article, using the example of specific tasks of the Olympiads, it is considered how participants can demonstrate the formation of their competencies. Depending on the result of participation, students can draw appropriate conclusions for themselves about the level of competence formation and adjust their further development.

Key words: distance Olympiads, Internet resources, educational platforms, professionally oriented Olympiads, professional competencies, principles of organization.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Профессионально-ориентированные олимпиады и конкурсы как фактор становления и реализации будущих педагогов»

Введение. Одним из приоритетных направлений деятельности высшей школы в современных условиях становится совершенствование подготовки будущих педагогов. Особая роль в данном вопросе отводится профессионально-ориентированным олимпиадам – краткосрочным по времени состязаниям студентов, которые не только расширяют и систематизируют знания, но и формируют опыт творческой деятельности, способствуют выявлению талантов и способностей, развитию личностных качеств. Профессионально-ориентированная олимпиада может проводиться в очном, дистанционном и смешанных форматах на различных уровнях (международный, всероссийский, региональный, вузовский) и носить как предметный, так и междисциплинарный характер.

На современном этапе особую актуальность в подготовке будущих педагогов приобрели дистанционные олимпиады и конкурсы, представляющие собой способ проведения мероприятия, при котором участники и организаторы удалены друг от друга. Они проводятся с помощью электронной почты, а также специальных web-сайтов. В отличие от очных олимпиад, где преподаватель делает больший акцент на отбор наиболее подготовленных студентов, что ограничивает количество участников, в дистанционных олимпиадах принять участие могут все желающие без предварительного отбора. Использование Интернет-ресурсов в этом случае – это быстрый и удобный способ, в котором обучающийся может реализовать свои интеллектуальные способности, творческий потенциал. Использование в образовательном процессе дистанционных форм проведения олимпиад способствует получению качественно нового образовательного продукта [3], что во многом происходит благодаря педагогическим технологиям (обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение и др.), которые выделяет Е.С. Полат [5].

Изложение основного материала статьи. Технология проведения дистанционных олимпиад связана в нашей стране с именем доктора педагогических наук, члена-корреспондента Российской академии образования А.В. Хуторского, который в 1996 году ввел понятие «эвристическая олимпиада», а с 1997 года являлся автором технологии и председателем оргкомитета Всероссийских дистанционных эвристических олимпиад, проводимых Центром дистанционного образования «Эйдос» для школьников 1-11 классов, студентов, взрослых [1]. Начиная с 1999 года Всероссийские дистанционные эвристические олимпиады стали проводиться по отдельным предметам: физике, математике, английскому языку. В дальнейшем количество предметов возросло до 90. С 2006 года введены новые формы дистанционных эвристических олимпиад: олимпиады-исследования, SMS-олимпиады, профильные олимпиады.

Первые компьютерные дистанционные Интернет-олимпиады в качестве образовательного эксперимента были проведены для школьников 10 и 11 классов Санкт-Петербурга по информатике в ноябре 2006 г. Санкт-Петербургским государственным университетом информационных технологий механики и оптики (СПбГУ ИТМО). До этой олимпиады в стране не проводились официальные соревнования по информатике с использованием Интернет, особенно в рамках Всероссийской олимпиады школьников. Все проводившиеся в нашей стране и за рубежом такого рода интернет-олимпиады носили неофициальный открытый характер и организовывались либо с целью отбора на очные соревнования, либо имели тренировочный характер. Основной целью олимпиад стало привлечение внимания школьников к области высоких технологий и популяризация системы высшего образования. Известные в стране ученые и педагоги в области школьной и олимпиадной информатики В.М. Кирюхин, С.М. Окулов, В.В. Прохоров внесли значительный вклад в развитие олимпиады. Начиная с 2008 года, олимпиада по информатике приобрела статус Всероссийской, что потребовало не только разработку порядка отбора и регистрации участников интернет-олимпиады, но системы мероприятий и системы доступа к среде проведения интернет-олимпиады, гарантирующих решение олимпиадных задач участниками без какой-либо посторонней помощи, в том числе и без несанкционированного использования сети Интернет [2, С. 43].

Следующий этап развития дистанционных олимпиад наступил в 2011 году, что связано с появлением обучающего компонента. С этого момента целью дистанционного олимпиадного движения стало «обучение через участие в соревновании». В содержание олимпиад стали включаться обучающие конкурсные предметные задания, в связи с чем, для них сегодня можно применить такой термин, как массово дистанционно обучающий конкурс, сокращённо МДОК. Условием проведения является наличие платформы или посредника между участниками и организатором (например, сайт с возможностью регистрации участников, получения заданий и информации об итогах мероприятия). Конкурсные задания обязательно должны быть направленными на получение нового знания не в одной какой-то конкретной предметной области, а в различных предметных областях.

Новый этап в развитии дистанционных олимпиад пришелся на период пандемии, что связано с ограничением очных контактов и переводом многих мероприятий в режим онлайн. В сложившихся обстоятельствах именно дистанционные

технологии оказались единственно возможными для использования. Появилось достаточно большое количество новых сайтов, предлагающих участие в олимпиадах в формате дистант.

На современном этапе совершенствуются технологии проведения олимпиад, меняются темы, варьируются требования, появляются новые этапы и конкурсы [6, С. 73]. Так, например, появились олимпиады, предусматривающие не только индивидуальную, но и коллективную/командную работу.

Сравнительно новым явлением становятся Интернет-олимпиады для студентов, которые появились в 2008 году и сегодня, являясь одними из самых массовых студенческих олимпиад, позволяют не только выстроить работу по выявлению одаренной молодежи на системной основе, но и оценить качество подготовки студентов. В качестве примера приведем Открытые международные студенческие Интернет-олимпиады (ОПО – Open International Internet-Olympiad), участниками которых ежегодно становятся свыше 60 тысяч студентов из 20 стран по 17 дисциплинам высшего и 6 дисциплинам среднего профессионального образования. Среди основных принципов организации подобных олимпиад можно подчеркнуть доступность, добровольность участия, объективность и независимость оценки. Интернет-олимпиада, как правило, проводится в несколько этапов, начиная от вузовского (отборочного) и до всероссийского или международного. Проведение отборочных туров, представляющих собой компьютерное тестирование в режиме online, происходит на площадке вуза, который может самостоятельно в указанные сроки определить дату. Заключительные туры доверены базовым вузам и ссузам с организацией видеотрансляции в сети Интернет, либо с применением технологии прокторинга, предполагающей идентификацию личности до начала тестирования, видеонаблюдение и видеозапись экрана. Важно уточнить, что участники олимпиады располагаются в специально организованном образовательном пространстве (например, компьютерный класс вуза) без права использования любых средств связи. Это позволяет создать равные условия для участников и обеспечить объективность результатов.

Вузам может быть предоставлен доступ к рейтинг-листам в случае оплаты участия студентов в Интернет-олимпиадах. Кроме того, по итогам участия вузы получают информационно-аналитический отчет, который содержит количественные показатели участия студентов как в целом по вузу, так и в сравнении с результатами всех участников (по всероссийскому и международному рейтингу); анализ уровня сформированности предметных компетенций студентов вузов-участников; развернутый анализ результатов Интернет-олимпиады по дисциплине.

Теоретически зарегистрироваться на соревнование может любой студент, подходящий по требованиям организаторов. Но часто преподаватели сами рекомендуют к участию наиболее сильных студентов. На сайте Интернет-олимпиад для подготовки студентов актуализированы онлайн-тренинги по всем дисциплинам ВО и СПО, в ходе которых можно попробовать свои силы в решении олимпиадных заданий. Участие в Интернет-олимпиадах дает возможность пополнить своё портфолио новыми достижениями, а также получить преимущество в конкурсном отборе на получение повышенной стипендии, при поступлении в магистратуру, при трудоустройстве как подтверждение качества подготовки специалиста.

Дистанционные олимпиады доступны на различных сайтах: Мир Олимпиад, Онлайн-олимпиада, Студпортал и ряде других. Например, олимпиады, конференции, публикации и конкурсы проекта «СтудПортал» предназначены для студентов и преподавателей всех образовательных организаций на территории России и стран СНГ. На сайте агентства исследовательских проектов «Познание» для студентов, учеников 1-11 классов и дошкольников представлена Международная олимпиада «Интеллектуал», которая позволяет проверить знания по 15 предметам школьной программы в форме теста из 10 вопросов. Онлайн олимпиады на портале «Время развития» позволят не только проверить свои знания, но и получить новые навыки. Педагогический портал «Солнечный свет» предоставляет возможность студентам оценить свои знания посредством олимпиадных тестов, что позволяет качественно подготовиться к реальной международной олимпиаде. Как правило, большинство дистанционных олимпиад, представленных на обозначенных сайтах, являются бесплатными, но за оформление диплома взимается организационный взнос. Зачастую олимпиадные задания представлены в форме тестов, в разработке которых участвуют ведущие специалисты в разных областях.

Дистанционные олимпиады имеют свои плюсы и минусы. Среди преимуществ дистанционных олимпиад можно отметить:

- доступность, что предполагает участие в олимпиаде студентов с различным уровнем подготовки. В этом случае олимпиада является мотивацией для обучающихся к учению;
- регулярность проведения в отличие от традиционных олимпиад, что помогает педагогам выстроить систематическую внеаудиторную работу со студентами, в том числе по совершенствованию уровня подготовки;
- возможность для выявления потенциала и талантов учащихся;
- значимость и востребованность. Дистанционная олимпиада помогает раскрыть индивидуальные способности обучающегося. Данная форма помогает участнику сравнить собственные достижения с достижениями других участников.

Кроме этого дистанционные олимпиады позволяют проверить свои знания и умения, применить их в решении профессиональных задач, повысить личный статус в глазах других студентов и педагогического коллектива. Повышению привлекательности таких олимпиад способствует большое количество интересных и разнообразных вопросов и заданий открытого типа, требующих творческого ответа и нестандартного мышления. Кроме того, дистанционные олимпиады предполагают совершенствование навыков работы участников с новыми информационными технологиями и использование их в своей практической деятельности.

Что до недостатков, то можно отметить ограниченность живого общения и взаимодействия с единомышленниками и будущими коллегами, а также платный характер многих олимпиад.

Для организации участия студентов в дистанционных олимпиадах необходимо учитывать уровень технической оснащенности образовательной организации, а также уровень ИТ-компетентности студентов.

Еще один важный аспект – использование Интернет-ресурсов при подготовке студентов к олимпиадам по различным предметам, что позволяет выстроить индивидуальную работу с обучающимся. В этом случае можно использовать различные образовательные платформы, доступ к которым является открытым и бесплатным. Например, для подготовки к Всероссийской олимпиаде для студентов «Я – профессионал», которая проводится для студентов по 73 направлениям и дает возможность подтвердить свой профессионализм, на соответствующем сайте доступен архив материалов за прошлые сезоны олимпиады, а также демонстрационные версии заданий отборочного этапа и список литературы. Уникальные карьерные продукты олимпиады и ее партнеров становятся доступны для студентов российских вузов сразу после регистрации.

Покажем на примере Всероссийской олимпиады студентов «Я – профессионал», проходившей 2022/2023 учебном году, каким образом олимпиады позволяют не только оценивать предметные знания участников, но и способствуют развитию компетенций студентов.

Участники финала объединялись в группы по шесть человек и выполняли задания. Уже на данном организационном этапе каждый должен был проявить способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3). После выполнения ряда заданий состав групп менялся. В связи с чем, каждый мог себя проявить как лидер

и быть задействованным в командной работе. Так же участник должен уметь: выстраивать конструктивное взаимодействие в командной работе; корректно использовать понятийный аппарат; формулировать вопросы, делать комментарии и отвечать на поставленные вопросы, что свидетельствует о способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах (УК-4).

Одно из заданий, например, представляло собой педагогический кейс, представленный в виде таблицы с текущими отметками обучающихся внутри одного класса. Кроме этого сообщались сведения, которые касались как самих обучающихся, так и некоторых аспектов образовательного процесса. Причем дополнительная информация могла носить характер «лишней». Участник должен был выполнить анализ информации, соотнести данные дополнительные сведения и отметки обучающихся, а затем ответить на тестовые вопросы кейса. Таким образом, участник должен проявить способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1).

В рамках индивидуального задания участнику финала необходимо было выполнить практико-ориентированную проектную работу, которая имеет отношение к практике классного руководителя. Разработка такого проекта требует от участника проявить способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2). Степень сформированности компетенций оценивалась результатами выполненных заданий.

При подготовке к олимпиадам можно использовать различные образовательные платформы. Так, по информатике и информационным технологиям большим потенциалом обладают:

Портал «ЯКласс» – <https://www.yaklass.ru/>. Несмотря на то, что портал создан для школьников, у него достаточно серьезный потенциал для работы со студентами. Данный Интернет-ресурс помогает проверить знания и умения обучающихся с помощью проверочных работ. Педагог на портале задает проверочную работу, студент заходит на сайт и ее выполняет, если допускает ошибку, то система ему выдает ход решения задания.

«Учи.ру» – <https://uchi.ru/>. На данной платформе обучающимся предлагается интерактивный курс, а для педагогов обучающие вебинары для проведения урока. Здесь также есть возможности создавать тесты, проверочные работы.

На портале «Яндекс. Учебник» – <https://education.yandex.ru> представлены различные по уровню сложности задания, выполнение которых обеспечит качественную подготовку к олимпиадам различного уровня.

Кроме этого, педагог может с помощью Интернет-ресурсов сам создавать контрольно-измерительные материалы, которые позволяют оценить степень готовности студентов к предстоящим олимпиадам. Приведем пример, как создать тесты, проверочные работы, кроссворды на платформе «Online Test Pad». Для начала работы на данном Интернет-ресурсе необходимо зарегистрироваться в системе. После входа в систему появляется авторская страничка, в которой указаны разделы «мой профиль», «опросы», «тесты», «кроссворды», «комплексные задания». Затем выбираем нужную категорию, например, тесты и создаем задания, по конкретной теме. Созданный тест сохранится в личном кабинете, в соответствующем разделе. После того, как обучающиеся пройдут тест, у педагога отображается в таблице результат, на основе которого может быть выставлена оценки. Контент можно использовать как в индивидуальной, так и групповой работе со студентами. А самое главное это дает возможность обучаться на расстоянии, не зависимо от места нахождения.

Выводы. Дистанционные олимпиады обладают большим потенциалом в процессе профессионального становления будущих учителей. Они не только позволяют обобщить и систематизировать знания по предметным областям согласно специальности участников, способствуют формированию чувства уверенности в своих силах, но и развивают навыки работы в условиях конкурентной среды, умение ставить цели и добиваться их, реализовать себя в интересных и нестандартных ситуациях, стимулируют применение информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Еще один важный аспект связан с подготовкой студентов к организации олимпиадного движения в образовательных организациях, к внедрению инноваций в сфере образования.

Литература:

1. Как стать гением. 27 лет назад проведена первая эвристическая олимпиада. – Текст: электронный // Эйдос. – 2022. – № 4. – <https://eidos.ru/doc/Eidos-Journal-Content.pdf> (Дата обращения: 25.10.2023)
2. Кирюхин, В.М. Всероссийская олимпиада школьников по информатике: 1988-2018 годы / В.М. Кирюхин. – Москва; Ульяновск: УлГУ, 2018. – 123 с. – ISBN 978-5-88866-680-7. – Режим доступа: <http://infolymp.ru/the-olympic-year/museum/files/30book.pdf> (Дата обращения: 27.10.2023)
3. Макарова, О.Н. Дистанционные олимпиады как средство формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики / О.Н. Макарова. – Текст: электронный // Научный электронный архив. – URL: <http://econf.rae.ru/article/4936> (дата обращения: 25.10.2023)
4. Макарова, О.Н. Подготовка будущих учителей средствами командных дистанционных профессионально-ориентированных олимпиад/ О.Н. Макарова. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1(26). – С. 184-186
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат – Москва: Академия, 2002. – Текст: непосредственный.
6. Тарасенко, Ю.А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций / Ю.А. Тарасенко. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2017. – № 1(11). – С. 50-54. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1789/> (дата обращения: 25.10.2023)
7. Трубин, А.В. Школа дистанционных олимпиад в образовательном пространстве гимназии / А.В. Трубин. – Текст: непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперименты. – 2009. – № 6. – С. 72-75

УДК 371.3

студентка Прокопенко Александра Дмитриевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПРИМЕНЕНИЕ FLESH-АНИМАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Современная школа не должна отставать от процессов информатизации, которые постоянно меняются и ускоряются в обществе. Традиционные методы передачи информации уступают место использованию информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим учителю необходимо ориентироваться в широком спектре инновационных технологий, идей и направлений. Урок биологии всегда отличался высокой степенью наглядности. Научить пониманию внешних и внутренних процессов, происходящих в живых организмах, трудно без соответствующих средств обучения. Подача учебного материала по биологии в форме презентаций имеет свои преимущества, как показывает практика обучения и анализ результатов. Этот метод расширяет дидактические возможности урока, представляет учебный материал наглядно, повышает интерес к предмету и развивает навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения и обработки информации. В работе была рассмотрена методика создания презентации с использованием flash-анимации и использование ее на уроке по биологии. Следует отметить, что использование flash-анимаций и презентаций на уроках биологии также способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества среди учеников. Подача материала с использованием визуальных и интерактивных элементов стимулирует обсуждение и размышления.

Ключевые слова: flash-анимации, репликация, цифровые ресурсы, мультимедийные средства, методика создания анимации.

Annotation. A modern school should not lag behind the processes of informatization, which are constantly changing and accelerating in society. Traditional methods of information transmission are giving way to the use of information and communication technologies. In this regard, the teacher needs to navigate a wide range of innovative technologies, ideas and directions. The biology lesson has always been distinguished by a high degree of clarity. It is difficult to teach an understanding of the external and internal processes occurring in living organisms without appropriate training tools. The presentation of biology teaching material in the form of presentations has its advantages, as the practice of teaching and analysis of the results shows. This method expands the didactic possibilities of the lesson, presents the educational material visually, increases interest in the subject and develops the skills of analysis, synthesis, comparison, generalization and information processing. The paper considered the methodology of creating a presentation using flash animation and using it in a biology lesson. It should be noted that the use of flash animations and presentations in biology lessons also contributes to the development of communication and cooperation skills among students. The presentation of the material using visual and interactive elements stimulates discussion and reflection.

Key words: flash animations, replication, digital resources, multimedia tools, animation creation techniques.

Введение. Современный урок невозможен без использования информационных и телекоммуникационных технологий. Особенно это касается предметов естественнонаучного цикла, т.к. именно они формируют единую и целостную картину мира. Биология – это учебный предмет, который тяжело воспринимать без наглядности. Но не все процессы можно показать, некоторые из них невозможно снять на камеру. Поэтому учителю приходится подстраиваться под данную ситуацию. На помощь приходят ЦОР – цифровые образовательные ресурсы. Цифровые образовательные ресурсы включают представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловую графику, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесс. Flash-анимация становится идеальным помощником – при помощи анимированной презентации можно очень просто объяснить и наглядно показать сложные процессы, происходящие в биологических системах. Так, например, в разделах по строению, свойствам и функциям ДНК в большинстве учебников по биологии за 10-11 класс процесс репликации зачастую только упоминается, либо разбирается поверхностно с использованием иллюстраций учебника или статичной схемы в презентации. Между тем, репликация – это одно из важнейших свойств ДНК, от которого зависит процесс реализации информации в клетке. Качественное усвоение материала по строению и свойствам ДНК позволяет обучающимся легко решать задачи, связанные с процессами репликации и транскрипции. Процесс репликации также часто рассматривается в олимпиадных заданиях. Формирование дочерних нитей ДНК невозможно снять на камеру, но возможно продемонстрировать при помощи flash-анимации.

Изложение основного материала статьи. Цель данной статьи – дать теоретическое обоснование к созданию и разработке анимированной презентации на базе Microsoft PowerPoint для занятия по биологии в 10 классе на тему «Репликация ДНК» и рассмотреть основные этапы создания такой анимации. Flash-анимация в презентации – это использование анимированных элементов, созданных с помощью Flash-технологии, для улучшения визуальной привлекательности и эффективности презентации. Такие элементы могут включать в себя движущиеся изображения, текстовые эффекты, звуковые эффекты и многие другие. Однако, следует помнить, что избыточное использование Flash-анимации может привести к перегрузке презентации и отвлечь внимание аудитории от основного содержания.

Презентации могут быть очень полезными на уроке по биологии, если используются правильно. Они могут помочь визуализировать сложные концепции и процессы, что облегчает понимание материала, могут быть использованы для демонстрации изображений и видео или для создания интерактивных заданий, проверки знаний и стимулирования обсуждений. Чтобы получить максимальную пользу от презентации, они должны быть хорошо подготовлены, структурированы и не занимать слишком много времени урока [3].

Анимационная презентация помогает лучше воспринимать сложные процессы, происходящие в клетке, может показать каждый шаг процесса и помочь учащимся понять, как все работает вместе. Однако, важно помнить, что анимация должна быть дополнением к другим методам обучения [2].

Частым инструментом в разработке презентаций, в частности, с анимационными вставками, является Microsoft PowerPoint. Подача учебного материала по биологии в форме презентации имеет свои преимущества, как показывает практика обучения и анализ результатов.

На уроках общей биологии анимацию можно применять на разных этапах урока:

На этапе объяснения можно использовать:

- Анимации короткие (упрощённые) – это простые и короткие видео, которые показывают динамику процесса.
- Сюжетные анимации – это видеоролики, которые используются в учебных видеофильмах для наглядного представления механизмов биологических процессов, включая микромир. Такие анимации становятся психологически привлекательными благодаря использованию современного компьютерного дизайна. Такие анимации позволяют легко остановить и перемотать нужный фрагмент благодаря удобной системе навигации.

- Интерактивные модели – это анимации, которые изменяют свой ход в зависимости от начальных условий, заданных пользователем. Они часто используются для имитации биологических процессов.

На этапе закрепления так же возможно применение анимации:

- Задания с выбором ответа, содержащие анимационные фрагменты.

- Задания с использованием анимации – такие задания переводят анимационные объекты из категории иллюстраций в категорию обучающих материалов. Они могут быть использованы для создания заданий, связанных с экспериментом, обработкой экспериментальных данных и для сопоставления информации, представленной в различных видах, т.е. для усвоения методов познания, включённых в образовательный стандарт по биологии.

На этапе контроля:

- Задания с выбором ответа, с необходимостью ввода ответа с клавиатуры; с использованием анимации – обычно используемая анимация на этапе закрепления, может быть использована и на этапе контроля – если у ученика нет возможности просмотреть верный ответ или решение задания.

Для того, чтобы создать качественную презентацию с анимацией, необходимо определенное программное обеспечение. Для создания анимированных презентаций можно использовать такие приложения как Microsoft PowerPoint, PowToon, Google Презентации. Microsoft PowerPoint, как один из самых удобных и универсальных приложений, предлагает множество способов анимировать презентацию:

1. Переходы: при переключении слайдов может показываться анимация, например, зашторивание или сдвиг. Таким образом можно акцентировать внимание учащихся на любом элементе.

2. Анимация отдельного элемента: PowerPoint позволяет добавлять к объектам различные эффекты, например, вылет. Пользователь может выбрать эффект, длительность и момент проигрывания.

3. Переход «Трансформация» или «Morph». Этот переход выделен в отдельную графу, так как он является универсальным и простым способом анимировать презентацию. Переход "Morph" в PowerPoint предоставляет возможность плавно изменять один слайд в другой, создавая эффект модернизации и перемещения объектов. Этот переход позволяет создавать более плавные и эстетически приятные переходы между слайдами, что значительно повышает качество презентации. Кроме того, переход "трансформация" позволяет использовать более сложные анимации и эффекты, которые раньше были недоступны в PowerPoint.

В данной работе использовался только переход «трансформация», так как он является универсальным и одновременно простым инструментом. Для того, чтобы его применить, достаточно зайти во вкладку «переходы» и выбрать в списке переходов данный эффект. Увидеть его можно, если версия используемого PowerPoint выше 2016 года.

Переход «Трансформация» можно компоновать с обычной анимацией, делая на одном слайде больше движений, которые могут запускаться в разное время. Переход между слайдами предполагает наличие хотя бы двух слайдов. На первом и втором слайде должны быть одни и те же элементы, как и на последующих. Чтобы элемент вылетел, необходимо поставить объект за кадром на первом слайде, а второй слайд продублировать (для удобства использования). Важно, чтобы при копировании программа понимала, что это один и тот же объект. Если в программном коде эти элементы будут разными, то объект не вылетит на то место, которое вы задаете уже на втором слайде [3].

Если нужно, чтобы объект изменил форму или цвет на следующем слайде, необходимо на втором кадре видоизменить тот же самый предмет, что и на первом, например, перекрасить красный объект в синий. При переключении слайдов этот объект изменит цвет на заданный.

Переход «Трансформация» может добавить эффект возникновения объекта. Если на предыдущем слайде не находился объект, находящийся уже на следующем, то к нему автоматически применится эффект плавного появления. Таким же образом элементы могут и исчезать, если их уже нет на последующих слайдах.

Таким образом можно сказать, что переход «трансформация» – универсальный и простой инструмент, способный превратить статичное переключение слайдов в анимированный видеоролик. С его помощью можно не только создавать простые и понятные анимационные вставки, но и разнообразить эффектами обычную информационную презентацию.

Для последующего анализа создания презентации, мы предлагаем схему репликации (рис 1.)

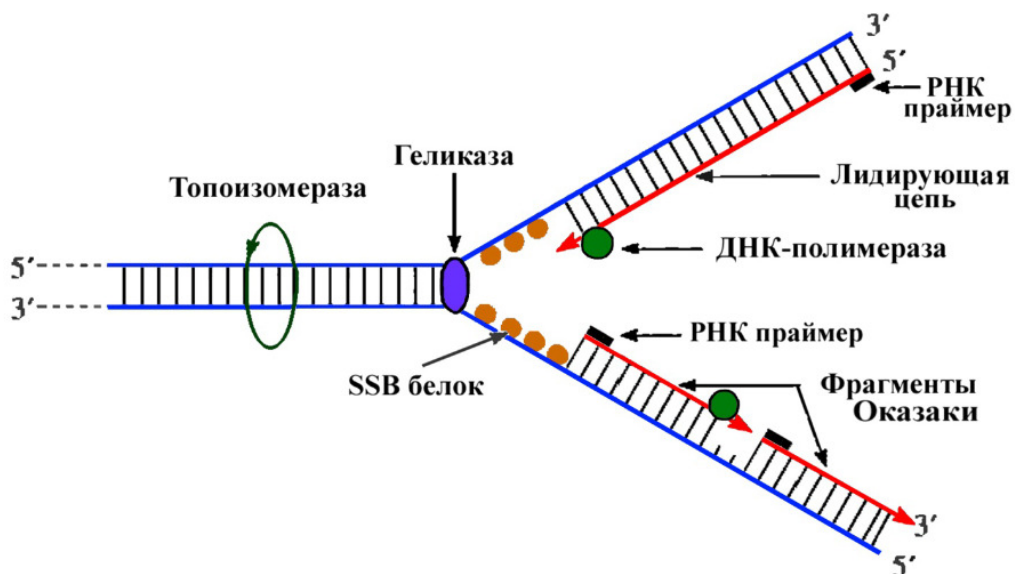


Рисунок 1. Репликация ДНК

Как известно процесс репликации начинается с образования репликационной вилки. В презентации на первых двух слайдах создаются изогнутые линии, которые имеют «узлы». Эти узлы способны менять место и угол изогнутости линии. На первом слайде ДНК скрученная, на втором, при переходе, она плавно «раскручивается». Такой эффект позволяет продемонстрировать в динамике образование репликационной вилки. Однако, если по отдельности разглядывать слайды, то на втором можно увидеть, что узлы изогнутых линий просто выстроены в одну линию. Репликационную вилку образует фермент ДНК-хеликаза (геликаза), он на презентации выглядит как овал фиолетового цвета. На первом слайде он был за активной областью слайда, но уже во втором окружность по прямой перемещается в ту точку, в которую мы ее определили на втором слайде. По такому принципу были расставлены и другие ферменты: топоизомераза, ДНК-праймаза, ДНК-полимераза и ДНК-лигаза.

Для начала репликации необходимо построение праймеров. Праймеры добавили в виде обычных линий (рис. 1).

При помощи изогнутых линий были указаны и дочерние цепи ДНК. Но для того, чтобы их различать, они были окрашены в оранжевый цвет. В связи с тем, что дочерние цепи строятся по-разному: лидирующая – непрерывно, а отстающая – отдельными фрагментами Оказаки, направление построения дочерних цепей показаны стрелками. Текст рекомендуется добавлять лишь на единичных слайдах, чтобы не перегружать слайд элементами, делая его проще и понятнее обычному школьнику. Такую презентацию в любой момент можно перестроить под любой тип урока или вовсе перестроить по своему вкусу. Так как применен всего один эффект на все слайды, то удаление или модернизация каких-либо частей не приведет к ошибкам, дефектам. «Трансформация» автоматически выполняет перемещения, появления и исчезновения, а также модернизацию объектов. Создание презентации не будет занимать много времени. Для ее разработки не нужно обладать специальными навыками [1].

Выводы. Использование современных технологий, таких как Flash-анимации и презентации, позволяет учителям более гибко адаптироваться к индивидуальным особенностям и потребностям учеников. Возможность представлять информацию в разных форматах и детализациях позволяет учитывать различные стили обучения и уровни понимания материала, что в целом улучшает качество обучения и способствует успеху каждого ученика. Эти инструменты не только повышают эффективность обучения и помогают ученикам усвоить сложные биологические концепции, но также способствуют развитию навыков критического мышления, коммуникации и сотрудничества, которые являются важными компетенциями для успеха в современном мире.

Литература

1. Бородина, Н.А. Использование powerpoint-презентации как средства повышения мотивации студентов / Н.А. Бородина // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 15-16 февраля 2021 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2021. – С. 43-45
2. Зареченский, О.Н. Из опыта использования мультимедийных средств визуализации на уроках биологии / О.Н. Зареченский, Ю.А. Ющенко, О.В. Хотулёва // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-3. – С. 102-105
3. Кондаурова, И.К. Использование электронных образовательных ресурсов при обучении элементарной математике и методике ее преподавания будущих педагогов-математиков / И.К. Кондаурова, М.А. Харитонов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 4(41). – С. 13-18
4. Крутелева, А.С. Применение цифровых ресурсов при обучении биологии в школе / О.С. Крутелева, О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-4. – С. 135-138

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлено детальное описание процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров к проектной деятельности в вузе. Обобщены требования к проектным навыкам выпускников по направлению подготовки Менеджмент, содержащиеся в профессиональном и образовательном стандартах, сформулированы проблемы, связанные с формированием и развитием проектных навыков в процессе освоения образовательных программ. Раскрыты процессуальные особенности процесса формирования проектных навыков, обозначены содержательные и организационные компоненты работы со студентами. В статье представлено описание конкретных элементов учебного плана, позволяющее перейти от освоения общих навыков проектной работы к самостоятельному проектированию для решения профессиональных задач. Сделаны выводы о возрастающей важности целенаправленной работы по формированию навыков проектной деятельности у будущих менеджеров.

Ключевые слова: проектные навыки, будущие менеджеры, проектная деятельность.

Annotation. The article provides a detailed description of the process of professional training of future managers for project activities at a university. The requirements for the project skills of graduates in the field of Management training, contained in professional and educational standards, are summarized, and problems associated with the formation and development of project skills in the process of mastering educational programs are formulated. The procedural features of the process of developing project skills are revealed, and the content and organizational components of working with students are outlined. The article presents a description of specific elements of the curriculum, which allows you to move from mastering general design work skills to independent design for solving professional problems. Conclusions are drawn about the increasing importance of purposeful work to develop project skills in future managers.

Key words: project skills, future managers, project activities.

Введение. В профессиональной деятельности менеджеров проектные навыки приобретают особое значение, что связано с широким распространением проектных идей, подходов и практик во многих областях и сферах народного хозяйства, начиная с промышленного производства и заканчивая социальной сферой. Современный менеджер является как исполнителем отдельных задач в рамках проекта, так и должен быть готов быть инициатором идей, подлежащих реализации в проектной форме. В связи с этим формирование и развитие проектных навыков будущих менеджеров в процессе освоения образовательных программ в вузе приобретает все большую значимость [3].

В настоящее время университеты используют разные подходы и способы организации проектной деятельности и вовлечения в нее студентов. Анализ публикаций, раскрывающих модели формирования проектных навыков и накопленный опыт подготовки к реализации проектов, позволяет утверждать, что для этой цели необходимо целый комплекс взаимосвязанных условий [4; 7].

Целью публикации выступает описание процесса формирования и развития проектных навыков студентов-будущих менеджеров в процессе освоения образовательной программы уровня бакалавриата.

Задачи публикации:

- анализ источников, освещающих требования к навыкам проектной деятельности будущих менеджеров;
- описание процессуальных и организационно-содержательных характеристик процесса формирования проектных навыков, обучающихся;
- формулировка рекомендаций по формированию и развитию проектных навыков при реализации образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Формирование и развитие навыков проектной деятельности является важной задачей профессиональной подготовки будущих менеджеров. Образовательные организации, осуществляющие профессиональную подготовку по направлению 38.03.02 Менеджмент, ориентированы на то, чтобы освоение проектных навыков осуществлялось на протяжении всего периода реализации образовательной программы.

Несмотря на важность проектных навыков для профессиональной деятельности менеджеров, широкое распространение технологии проектного обучения в высшей школе, в практике профессиональной подготовки таких специалистов наблюдаются противоречия, связанные с спецификой формирования готовности к проектной деятельности. Навыки проектной работы невозможно полностью сформировать без участия обучающихся в проектной работе, в отрыве от реальных производственных ситуаций и управленческих проблем.

Анализ публикаций и исследований, отражающих практику подготовки к проектной деятельности в условиях высшего образования, позволяют сформулировать ряд организационно-содержательных проблем, связанных с формированием проектных навыков, среди которых:

- фрагментарность элементов проектирования в структуре образовательных программ, когда предлагаемые формы проектной работы студентов определяются спецификой дисциплин и курсов и слабо связаны между собой;
- ориентированность содержания проектной работы на содержание учебных дисциплин и их несоответствие требованиям, которые определены образовательными и профессиональными стандартами;
- слабое участие предприятий-партнеров и представителей работодателей в деятельность по разработке и реализации проектов учебного, исследовательского, прикладного характера [5].

Опрос выпускников образовательной программы по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, проведенный в 2020-2021 учебном году рамках внутриакадемического мониторинга качества образования, позволил установить, что система формирования у обучающихся проектных навыков требует более четкой структуризации, логического согласования и методической проработанности. В частности, высокий уровень обладания проектными навыками (что подразумевает готовность участвовать в проектах в области своей профессиональной деятельности в качестве исполнителя и руководителя функционального направления) указали только 24% выпускников, 37% оценили свой уровень проектных навыков как средний (готовы участвовать в проектах в качестве исполнителей при внешней поддержке со стороны руководителя) и 39% не знакомы со спецификой проектной деятельности в условиях реальных предприятий, что характеризует низкий уровень их проектных навыков. Полученные результаты опросы иллюстрируют ситуацию, когда насыщение дисциплин и практик проектными инструментами и формами работы со студентами (например, учебными проектами) не приводит к формированию способности применять такие навыки для решения реальных производственных задач.

В связи с выходом в 2020 г. новой редакции образовательного стандарта по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент была проведена работа по реформатированию основной образовательной программы и учебного плана в части формирования проектных навыков будущих менеджеров. Целью такой работы выступала проектирование полноценной последовательной подготовки обучающихся к проектной деятельности на основе требований образовательного, профессионального стандартов и запросов работодателей.

В первую очередь, была проведена работа по уточнению требований к навыкам проектной работы будущих менеджеров в положениях образовательного и профессионального стандартов.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, утвержденного 12 августа 2020 г., требования к проектным навыкам выпускников содержатся в составе универсальных компетенций (УК-2 «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, ресурсов и ограничений»), а также их значимость косвенно отражена в ОПК-4 (через способность выпускника к разработке обоснованных организационно-управленческих решений) [8].

Профессиональный стандарт Специалист по стратегическому и тактическому планированию и организации производства, утверждённый Министерством труда и социальной защиты РФ 08.09.2014 № 609н, содержит требования к проектным навыкам специалистов, отраженные в трудовых действиях. К ним можно отнести такие требования как «Руководство подготовкой проектов текущих планов структурных подразделений (отделов, цехов) промышленной организации по всем видам деятельности в соответствии с заказами потребителей продукции, работ (услуг) и заключенными договорами, а также обоснований и расчетов к ним», «Работать в коллективе, выстраивать эффективные коммуникации с коллегами и руководством», «Выбирать способы организации производства инновационного продукта в изменяющихся (различных) условиях рабочей ситуации, планирования и контроля реализации проектов» [6].

Обобщая перечисленные нормативные требования к проектной подготовке будущих менеджеров, можно утверждать, что такой специалист должен владеть навыками:

- целеполагания и проектирования задач в конкретных условиях;
- стратегического и тактического планирования деятельности структурных подразделений;
- организации проектной работы, направленной на разработку, внедрение, контроль инновационных продуктов в изменяющихся условиях;
- эффективного взаимодействия в коллективе, коммуникаций и сотрудничества в рамках выполняемых проектов.

Далее в рамках проведенной работы были уточнены функционально-целевые характеристики процесса развития проектных навыков будущих менеджеров. Для этого целостный процесс подготовки к проектной деятельности был представлен во взаимосвязи этапов, дающих представление об уровне структуры данного процесса:

1. Уровень общетеоретической подготовки (1-2 курс программы бакалавриата) ориентирован на формирование общего представления обучающихся об основах проектного управления в современном мире. Обучающиеся осваивают основные понятия проектной деятельности («проект», «жизненный цикл проекта», «команда проекта» и пр.), овладевают базовыми навыками проектирования (на примере разработки учебных проектов).

2. Уровень общепроектной подготовки (3 курс бакалавриата), на котором происходит знакомство со спецификой проектного управления применительно к разным задачам менеджмента (инновационному развитию организации, управлению изменениями, исследованию систем управления, производственному менеджменту). Обучающиеся овладевают и закрепляют навыки проектной работы в различных контекстах, ситуациях, что позволяет формировать у них целостное представление об интегрированности элементов проектного управления практически во все функциональные направления работы организаций.

3. Уровень узкоспециального проектирования (4 курс бакалавриата) ориентированный на развитие уже сформированных навыков проектной работы в форме целостных завершённых проектов, направленных на решение прикладных профессиональных задач. На данном этапе оформляется целостное представление о процессе разработки проекта от начала и до завершения, оттачиваются важные для реализации проектов навыки (коммуникативные, лидерские и пр.).

В качестве условий формирования и развития навыков проектной деятельности будущих менеджеров были выделены следующие:

- активное привлечение предприятий-партнеров к разработке содержания программ учебных дисциплин и практик, а также организации образовательного процесса;
- широкое использование технологий и форм активного обучения организации работы студентов в рамках проектов;
- постепенное усложнение сложности содержания и требований к проектной работы по уровням обучения;
- учет результатов проектной работы обучающихся в их портфолио, активизация участия в разнообразных конкурсах, мероприятиях, связанных с проектным управлением [1; 2].

Опираясь на уровневую структуру процесса формирования проектных навыков, был спроектирован учебный план, учитывающий специфику подготовки к проектной деятельности. «предметная область» формирования проектных навыков будущих менеджеров включала совокупность логически взаимосвязанных дисциплин и практик, освоение которых позволило последовательно усиливать проектную направленность образовательного процесса в целом (таблица 1).

Таблица 1

Процесс формирования проектных навыков будущих менеджеров

Элементы учебного плана	Формируемые проектные навыки	Содержание проектной подготовки	Методы и формы развития проектных навыков
Уровень общетеоретической подготовки			
Социальное проектирование	навыки идентификации, описания и анализа проектов в области профессиональной деятельности	Общие понятия проектирования Процесс проектирования Формы и инструменты в проектировании	Обсуждение Дискуссии Эссе Аналитические задания
Основы управления проектами		История и география проектного управления Общие характеристики проектов в сфере управления	
Уровень общепроектной подготовки			
Инновационный менеджмент	навыки анализа проектов в разных функциональных областях компаний навыки разработки отдельных элементов проекта (структуры команды, плана мероприятий, плана исследования и пр.) навыки проектирования решений	Проект как форма разработки реализации инновационной идеи Источники идеи для проектов развития Способы обоснования идеи оформление интеллектуальной собственности	Аналитические задания Кейсы Учебные проекты Конференции
Управление изменениями		Проект как способ изменений в компании Формы вовлечения персонала в организационные проекты способы борьбы с сопротивлением персонала	
Управленческие решения		Проект как форма управленческого решения Этапы разработки и согласования решений Способы организационно-экономического обоснования проекта	
Исследование систем управления		Проект как форма исследования системы управления Процесс проведения исследования Оценка организационной, технологической, экономической эффективности исследования	
Уровень узкоспециального проектирования			
Тренинг по командообразованию	навыки совместной работы	Приближенные к реальным ситуации, требующие согласования интересов, расстановки приоритетов, разработки совместного плана действий, проявления инициативы, освоения разных командных ролей	Кейсы Тренинг Обсуждение Дискуссия
Тренинг лидерства	навыки лидерского поведения		
Коммуникационный менеджмент	навыки коммуникации		
Тайм-менеджмент	навыки планирования, управления временем, самоконтроля		
Технология	навыки разработки и	Формирование Устава проекта (актуальности,	Учебный проект

разработки и реализации проекта	оформления проекта в области профессиональной деятельности	идеи, результатов, ограничений, команды) Планирование проекта (работы, вехи, ресурсы) Расчет бюджета проекта Планирование управления человеческими ресурсами, выполнением, контролем проекта Обеспечение качества проекта	
Производственно-технологическая (проектно-технологическая) практика		Совершенствование выбранного функционального направления компании в форме проекта с детальным описанием предполагаемого пути реализации	Проектирование
Выпускная квалификационная работа			

Таким образом, в рамках нового учебного плана удалось добиться стройной непротиворечивой содержательно и структурно взаимосвязанной системы последовательного формирования навыков проектной работу у обучающихся-будущих менеджеров.

Выводы. Навыки проектного управления приобретают все большее значения для современных менеджеров. Несмотря на всегда конкретный характер проекта как формы организации управленческого труда, проектные навыки специалистов носят универсальный надпредметный характер, и их формирование должно осуществляться на всех этапах профессиональной подготовки. В ходе проведённой теоретико-методической и практической работы удалось выстроить содержание образовательной программы по принципу возрастания сложности проектных заданий и глубины погружения в проблематику проектного управления.

Литература:

1. Березин, А.С. Развитие экосистемы проектной деятельности университета в интересах ключевых стейкхолдеров региона / А.С. Березин, О.А. Минаева, А.С. Медведицкова, О.В. Юрова // Вопросы инновационной экономики. – 2023. – Том 13. – № 1. – С. 453-470
2. Груздева, М.Л. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений / М.Л. Груздева, Н.И. Туkenova // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 7. – №2. – С. 1.
3. Дятлова, Е.Н. Специфика проектной деятельности менеджера государственного и муниципального управления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – № 1. – С. 10-14
4. Завьялова, Н.Б. Место и роль проектной работы в подготовке специалистов для современной экономики / Н.Б. Завьялова, О.В. Сагинова, А.А. Стукалова, С.М. Максимова // Российское предпринимательство. – 2017. – Том 18. – № 19. – С. 2759-2768
5. Поздняков, А.П. Проектная деятельность как средство формирования управленческой культуры в вузе / А.П. Поздняков // Вестник ТГУ. – 2007. – № 9. – С. 91-98
6. Приказ Минтруда России от 08.09.2014 N 609н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по стратегическому и тактическому планированию и организации производства": [зарегистрировано в Минюсте России 30.09.2014 №34197] // Консультант.ру: [сайт], 1997. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158497/a6e5f8a4aa262c49e1efb99e56953d0e3b91c5c7/ (дата обращения 10.09.2023)
7. Савинова, С.Ю. Проектная деятельность в профессиональной подготовке бакалавров-менеджеров / С.Ю. Савинова, Н.Г. Шубнякова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – №5. – С. 46-51
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент.": [Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №970; зарегистрирован Министерством юстиции РФ 25.08.2020 №59449] // Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт], 2016. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf (дата обращения 10.09.2023)

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Рабаданова Патимат Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Махачкала);

старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф Баштукаева Зарема Исламудиновна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения РФ (г. Махачкала)

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика обучения студентов с инвалидностью, а также реализации инклюзивного образования в системе высшей школы. Акцентируется внимание на характерных особенностях обучения теоретическим и практическим аспектам безопасности жизнедеятельности студентов с особыми потребностями по состоянию здоровья. Рассматривается необходимость разработки специализированных учебных программ и иной документации образовательного характера, которые позволили бы помочь студентам с инвалидностью совершенствовать навыки искомого поведения в экстренных ситуациях. Определяется степень разработанности в научном сообществе решений обозначенной проблемы и приводится аргументация проведения узконаправленных исследований с целью

разработки педагогических подходов к реализации полноценного комплексного обучения студентов с инвалидностью навыкам безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студент, безопасность жизнедеятельности, навык, учебная программа.

Annotation. The article discusses the specifics of teaching students with disabilities, as well as the implementation of inclusive education in the higher school system. Attention is focused on the characteristic features of teaching theoretical and practical aspects of life safety of students with special health needs. The necessity of developing specialized training programs and other educational documentation that would help students with disabilities to improve the skills of the desired behavior in emergency situations is considered. The degree of development of solutions to this problem in the scientific community is determined and the reasoning for conducting narrowly focused research is given in order to develop pedagogical approaches to the implementation of full-fledged comprehensive training of students with disabilities in life safety skills.

Key words: inclusive education, student, life safety, skill, curriculum.

Введение. Обучение безопасности жизнедеятельности в рамках внедрения инклюзивного образования в системе высшей школы представляет собой проблему иного порядка. Ранее с подобной проблемой сталкивались преимущественно специализированные или коррекционные учебные заведения. Однако в таких учебных заведениях во многом проблема решалась посредством реализации специальных учебных программ. Инклюзивное образование в системе высшей школы, а именно, когда совместно обучаются обычные студенты и студенты с инвалидностью, потенциально приводит к необходимости разработки новых научных и педагогических подходов, которые лишь незначительно могут опираться на существующие ранее образовательные программы в учебных заведениях различных типов. Под инклюзивным образованием понимается определенная форма образовательного процесса, в рамках которого могут обучаться лица с особыми потребностями наравне с другими обучающимися [14, С. 46].

Основные положения инклюзивного образования закреплены в профильном законе об образовании [12]. Более уточненные концепции организации инклюзивного образования в совокупности отражены в Конституции Российской Федерации (РФ) [6], а также в профильном законе о социальной защите инвалидов на территории РФ [13]. Функционирует также Приказ Министерства образования РФ от 10.04.2002 №29/2065-п, в котором отражены положения о формировании учебных планов в образовательных организациях коррекционного типа [10]. Однако смысловая нагрузка инклюзивного образования состоит в том, что такое образование реализуется преимущественно в образовательных организациях, которые не являются коррекционными. Соответственно, адаптация существующих образовательных программ в системе высшей школы по различным профилям подготовки является ответственностью непосредственно педагогов.

Многие педагоги высшей школы ориентируются на педагогический подход, который в свое время был предложен Монтенем М., базировавшийся на гармоничном совершенствовании личности человека и выявлении в нем природных и потенциальных способностей. В тоже время практика показывает, что адаптация инклюзивного образования, к примеру, в рамках безопасности жизнедеятельности целесообразно осуществлять в соответствии с видением Мещерякова А.И. и Суходольского Б.Г., которые разработали систему являющуюся прототипом современного инклюзивного образования. Мещеряков А.И. сумел доказать в своей педагогической практике, что недостаточная функциональность организма в процессе обучения может быть компенсирована посредством развития других физических способностей человека [8, С. 6]. Данный аспект представляется важным в процессе обучения студентов с инвалидностью навыкам безопасности жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Обучение студентов с инвалидностью в рамках безопасности жизнедеятельности позволяет в наглядной форме реализовать отдельные компоненты инклюзивного образования, однако рассматриваемый образовательный процесс сопряжен с некоторыми существенными проблемами педагогического характера. Российское законодательство гарантирует право лицам с инвалидностью на получение образования на любом уровне подготовки. Если вступительные экзамены представляется возможным провести для всех категорий лиц с инвалидностью, путем создания соответствующих условий в зависимости от потребностей абитуриента по состоянию здоровья, то в процессе получения особыми студентами образования возникают сложности организационного и содержательного порядка.

Некоторые дисциплины расширенного перечня специализаций студентам с инвалидностью, возможно, освоить как в аудиторном режиме, так и путем самостоятельного изучения. Цифровизация образования значительно расширила потенциальные возможности для лиц с инвалидностью освоить многие образовательные программы в дистанционном формате. Однако проблема состоит в том, что результативное освоение основной образовательной программы становится трудоемкой задачей для студентов с инвалидностью при реализации практических компонентов [9, С. 28].

Определенные виды практических занятий представляется возможным для участия в них студентов с инвалидностью. К примеру, выполнение ими лабораторных работ, взаимодействие с техническим оборудованием или выполнение определенных видов работ ручным способом, в целом облегчает организационную часть практических занятий с участием студентов с инвалидностью. В частности, изучаемая во всех вузах дисциплина по безопасности жизнедеятельности в обязательном порядке подразумевает освоение теоретической части и практических навыков, к примеру, при оказании первой медицинской помощи или организации эвакуации людей из помещения повышенной опасности.

Теоретическая часть образовательной программы по безопасности жизнедеятельности почти не вызывает у педагога сложностей. Соответственно, не возникает необходимости в отношении коррекции теоретической части учебного плана и учебно-методического комплекса по обозначенной дисциплине. Практическая часть осложнена спецификой состояния здоровья студентов с инвалидностью. Представляется очевидным и определенным, что обучение студентов с инвалидностью в рамках инклюзивного образования должно учитывать обязательное отсутствие определенных физических возможностей по состоянию здоровья. К примеру, студент с ослабленным зрением может не осознать и не оценить степень опасности визуальным способом, что может привести его лично к опасности и невозможности принятия им своевременных мер. Идентичный аспект прослеживается в отношении студента с ослабленным слухом или студентом, передвигающегося в инвалидном кресле [4, С. 122]. В этом случае совершенствование навыков в рамках безопасности жизнедеятельности осложнено за счет невозможности выработать определенные поведенческие реакции, к примеру, оперативность движений, быстрота реакции или своевременное оповещение других людей о необходимости принятия экстренных мер в ситуации повышенной опасности.

В настоящее время данный аспект почти не отражен в федеральных образовательных стандартах, в которых упоминается лишь необходимость и целесообразность создания условий для обучения лиц с инвалидностью [11]. Проблема состоит в том, что университет может создать теоретически любые комфортные условия для обучения студентов с инвалидностью. Однако данные условия не предполагают автоматическую адаптацию студента с инвалидностью в экстренной ситуации.

Обозначенные аспекты не означают, что студенты с инвалидностью невозможно обучить практическим навыкам

выживания в сложной ситуации и спасения других людей. Все существующие учебные планы и учебно-методические комплексы в рамках безопасности жизнедеятельности должны предусматривать в обязательном порядке критерии и подходы, которые педагог может применить на занятиях для поддержки студентов с инвалидностью в процессе совершенствования искомых компетенций. Немаловажным аспектом выступают ресурсы, которыми обладают многие студенты с инвалидностью.

Установлено, что отсутствие одной физической возможности зачастую компенсируется усилением другой. К примеру, незрячий студент обладает достаточно хорошим слухом. Подобная ситуация прослеживается в отношении слабослышащих студентов или студентов, перемещающихся в инвалидном кресле. Каждая специфика состояния здоровья студента с инвалидностью предполагает наличие уникальных качеств, которые в некоторых случаях более существенны, нежели физические возможности обычных студентов.

Несмотря на то, что физические возможности как ресурсы студентов с инвалидностью, подлежат отдельным фундаментальным исследованиям и последующей разработке специализированного теоретического материала для них, уже в настоящее время каждый педагог может самостоятельно разработать комплекс практических компонентов, которые способствуют корректной оценке степени опасности и принятию возможных мер студентам с инвалидностью в экстренных ситуациях. В действительности комплекс мер, которым может обучиться студент с инвалидностью, достаточно широк, хотя не всегда очевиден: студент с инвалидностью может нажать на тревожную кнопку, написать сообщение, позвонить в службу МЧС, своевременно принести лекарство, сделать искусственное дыхание или в рамках имеющихся физических возможностей эвакуировать людей в безопасное место.

Перечень действий разрабатывается педагогом в зависимости от состояния здоровья и специфики инвалидности студента. Данные действия должны быть не только включены в учебные программы, но также распространены посредством научных трудов и учебных материалов для сведения других педагогов, также взаимодействующими с такими студентами в рамках обучения безопасности жизнедеятельности.

Существует дополнительный компонент, в отношении которого также отсутствует как теоретическая, так и практическая составляющая в образовательных программах по безопасности жизнедеятельности. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение здоровых студентов и студентов с инвалидностью. Соответственно, некоторые теоретические и практические компоненты в рамках изучения обозначенной дисциплины могут осваиваться при активном взаимодействии студентов между собой. Таким образом, здоровые студенты могут частично выполнять роль сопровождающего для студентов с инвалидностью и помогать особым студентам осваивать определенные навыки жизненной важности.

В тоже время уникальность данной ситуации состоит в том, что такие направления как эвакуация людей в безопасное место или оказание первой медицинской помощи должно также предполагать, что в экстренной ситуации в помощи может нуждаться человек с инвалидностью. Следовательно, студенты получают уникальную возможность освоить навыки по спасению человека с инвалидностью, который оказался в трудной ситуации или беде. В настоящее время данный компонент также отсутствует в учебных материалах по безопасности жизнедеятельности. Таким образом, инклюзивное образование в рамках обучения безопасности жизнедеятельности значительно расширяет представление о научно-теоретических основах обучения данной дисциплине. Существует два способа совершенствования обозначенной составляющей, однако вне зависимости от реализуемого учебным заведением или педагогом способа необходимо провести ряд исследований с обязательной апробацией образовательной программы на базе исследуемых здоровых студентов и студентов с инвалидностью.

Необходимость в данных исследованиях объясняется высокими рисками при адаптации специализированных учебных программ по безопасности жизнедеятельности. Рассматривая два способа, необходимо обозначить, что первый способ затрагивает разработку специализированных учебных программ в рамках исключительно обучения студентов с инвалидностью навыкам безопасности жизнедеятельности. Второй способ предполагает разработку учебных программ в рамках инклюзивного образования. Обозначенный второй способ с одной стороны, более комплексный и трудоемкий при реализации образовательных компонентов. Однако, с другой стороны, он позволяет охватить широкий перечень нестандартных ситуаций с участием различных, с точки зрения поведенческих реакций и физических возможностей, людей.

В настоящее время научно-теоретические подходы, отраженные в трудах исследователей различных направлений, весьма незначительны. Внимание акцентируется в отношении формирования инклюзивного образования в целом, а также разработки педагогических подходов для обеспечения искомых условий образовательного характера. Способы обучения студентов с инвалидностью аспектам безопасности жизнедеятельности в науке почти не представлены, так как данная тема лишь обретает признаки актуальной проблемы. В диссертации на соискание доктора наук Колывановой Л.А. обозначены педагогические подходы, которые в целом позволяют обеспечивать образовательный процесс по безопасности жизнедеятельности для студентов с инвалидностью [5, С. 14].

Одним из решений научно-теоретического характера рассматриваемой проблемы является создание специализированных учебных материалов для студентов с инвалидностью в рамках освоения тематических направлений безопасности жизнедеятельности. Часть содержания образовательной программы представляется возможным трансформировать в наглядные учебные пособия, в том числе электронные [3, С. 208].

Другая часть, тематических направлений может быть адаптирована усилиями каждого учебного заведения с учетом профиля подготовки и состояния здоровья определенных студентов с инвалидностью. Несмотря на то, что инклюзивное образование охватывает весь образовательный процесс учебного заведения, в каждой группе может обучаться один или два студента с инвалидностью. Кроме того, специфика заболеваний может быть также незначительна [7, С. 378]. Это значит, что в действительности педагогу достаточно разработать комплекс практических занятий для одного студента с инвалидностью или для группы особых студентов с идентичным заболеванием. Вне зависимости от степени сложности реализации инклюзивного образования, в рамках безопасности жизнедеятельности, данный подход целесообразно всесторонне развивать во всех учебных заведениях РФ [2, С. 334].

На базе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБОУ ВО ДГМУ Минздрава России) реализуется ежегодная дорожная карта, которая, в том числе определяет концепцию научно-теоретических основ обучения безопасности жизнедеятельности студентов с инвалидностью [1]. В частности, с марта по апрель 2023 года была актуализирована нормативно-правовая база развития инклюзивного образования локального характера. Рассматриваемый университет в течение года проводит инструктаж сотрудников в целях результативного взаимодействия и обучения студентов с инвалидностью в рамках инклюзивного образования. В течение года, в соответствии с дорожной картой, предусмотрена закупка специализированных технических и программных средств, а также адаптация электронных ресурсов для обучения студентов с особыми потребностями, в том числе по безопасности жизнедеятельности. ФГБОУ ВО ДГМУ Минздрава России заинтересован в адаптации современных технологий образовательного и социального характера в целях предоставления возможности особым студентам

совершенствовать некоторые ключевые компетенции, в частности, при освоении образовательной программы по безопасности жизнедеятельности. Приведенный пример решения образовательных проблем при реализации инклюзивного образования показывает, что путь дорожной карты в действительности выступает результативным инструментом и позволяет выявить критерии для разработки специализированных учебных программ и учебно-методических комплексов. Некоторые компоненты дорожной карты рассматриваемого университета могут быть распространены и апробированы на базе других учебных заведений, в особенности медицинского профиля.

Выводы. Таким образом, обучение безопасности жизнедеятельности в рамках инклюзивного образования на данный момент представляет существенную проблему в научном и педагогическом сообществе. Необходимо проведение узконаправленных исследований, обсуждение путей решения данной проблемы на тематических конференциях и других публичных мероприятиях научного характера, которые позволят дополнить существующие федеральные государственные стандарты обязательным компонентом, связанным с обучением студентом с инвалидностью практическим навыкам, в том числе в рамках безопасности жизнедеятельности. Инклюзивное образование необходимо внедрять в образовательный процесс более активно, так как исторически все педагогические проблемы урегулировались посредством практической апробации научных выводов педагогов, психологов и других профильных специалистов.

Литература:

1. Дагестанский государственный медицинский университет: сайт. – 2023. – URL: <https://dgm.ru/?ysclid=lonmhp57cn277211436> (дата обращения: 06/11/2023)
2. Жолудова, А.Н. Готовность преподавателей медицинского вуза к инклюзивному образованию / А.Н. Жолудова, О.В. Полякова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2019. – Т. 7. – №. 2 (25). – С. 332-342
3. Зарицкая, В.В. Новые аспекты в преподавании безопасности жизнедеятельности в медицинском вузе в рамках инклюзивного образования / В.В. Зарицкая // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. – 2022. – №12. – С. 208-210
4. Колодкин, А.С. Формирование безопасного поведения студентов вуза / А.С. Колодкин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 2-1. – С. 121-123
5. Кольванова, Л.А. Концепция педагогического обеспечения безопасности жизнедеятельности студентов в инклюзивном профессиональном образовании: автореферат дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.08 / Кольванов Лариса Александровна. – Самара, 2017. – 52 с.
6. Конституция РФ: сайт. – 2023. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102027595&ysclid=lonlyft6p454550623>
7. Корнеева, А.Н. Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогическом ВУЗе / А.Н. Корнеева // Материалы пула научно-практических конференций. – 2022. – С. 377-379
8. Краснопецева, Т.Ф. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования / Т.Ф. Краснопецева, И.Ф. Фильченкова, И.В. Винокурова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – №. 1 (30). – С. 5-9
9. Полянская, А.Г. Инклюзивное образование в высшей школе: оценка состояния и перспективы развития / А.Г. Полянская, Л.Н. Боронина // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий. – Т. 2. – Екатеринбург. – 2023. – С. 28-31
10. Приказ от 10 апреля 2002 г. N 29/2065-п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии»: сайт. – 2023. – URL: https://www.edu54.ru/upload/files/prikazy_minobr/29-2065-p.pdf?ysclid=lonlufcje4149678497 (дата обращения: 06.11.2023)
11. Профессиональные стандарты: сайт. – 2023. – URL: <https://fgosvo.ru/docs/index/2> (дата обращения: 06.11.2023)
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: сайт. – 2023. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=455158&ysclid=lonmlj4ag794771078> (дата обращения: 06.11.2023)
13. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: сайт. – 2023. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/8523> (дата обращения: 06.11.2023)
14. Шилина, С.А. Инклюзивное образование в России как одна из форм социализации лиц с ограниченными возможностями / С.А. Шилина, К.И. Федорова // Научный журнал Дискурс. – 2019. – №. 10. – С. 45-56

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для ЕНФ Рабаданова Лейла Насруллаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры иностранных языков для ЕНФ Дибирова Айшат Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье раскрывается применение квест технологии в процессе обучения иностранному языку в вузе. На сегодняшний день ключевыми требованиями к преподавателям английского языка становится успешная реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, а также применение разнообразных форм обучения. Авторы подчеркивают, что в процессе прохождения квеста студенты получают возможность изучить разные явления и процессы, новые термины и закономерности, учатся взаимодействовать и находить общий язык друг с другом при прохождении разных игр. Рассмотрена структура квеста, принципы проведения и предложен план его проведения. Перечислены достоинства применения квест-технологии при обучении английскому языку. Авторы приходят к выводу, что использование квест-технологии это разносторонний ресурс, который выступает как самостоятельная единица обучения, так и как вспомогательная, например, при проверке усвоения учебного материала.

Ключевые слова: применение, квест, технология, процесс, обучение, иностранный язык, вуз.

Annotation. The article reveals the application of quest technology in the process of teaching a foreign language in higher education. Today the key requirements for English language teachers are the successful implementation of the Federal State Educational Standard of Higher Education, as well as the application of various forms of teaching. The authors emphasise that in the process of passing the quest students get an opportunity to study different phenomena and processes, new terms and regularities, learn to interact and find a common language with each other when passing different games. The structure of the quest, the principles of conducting it and the plan of its carrying out are considered. The advantages of using quest-technology in teaching English are listed. The authors come to the conclusion that the use of quest-technology is a versatile resource, which acts as an independent unit of learning, and as an auxiliary, for example, when checking the learning material.

Key words: application, quest, technology, process, learning, foreign language, university.

Введение. В современных, быстро меняющихся условиях в мире, подвергается глобальным реформам система высшего образования, в частности, методика преподавания иностранных языков. Существенным стимулом подобных перемен мы видим в стремительном развитии инновационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Ежедневно мы получаем все новые и новые инструменты для удовлетворения наших жизненных потребностей, которые становятся частью нашего общества. На сегодняшний день ключевыми требованиями к преподавателям английского языка становится успешная реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, а также применение разнообразных форм обучения. Именно поэтому в современных образовательных реалиях важнейшими аспектами образовательного процесса является подбор, создание и разработка методического комплекса, направленного на развитие у студентов учебно-познавательного интереса [7, С. 33]. Преподавателю важно создать увлекательный процесс обучения для студентов с применением разного рода образовательных и интерактивных технологий, направленных на повышение мотивации у них к изучению английского языка. Квест-технология включена в образовательный процесс в таких формах, как: поиск и работа с информацией в Интернет-ресурсах, умение выявлять достоверную и необходимую информацию для получения новых знаний, возможность студентов пользоваться SMART досками при предоставлении своего проекта или выполнении заданий на занятиях.

Изложение основного материала статьи. Одна из новейших технологий организации учебного процесса является квест-технология. Она представляет собой построение определенного количества и разных по своей образовательной задаче заданий, где студенты должны решить их на основе полученных знаний и опыта. Обычно строится на основе определенного сюжета или игры. В процессе прохождения квеста студенты получают возможность изучить разные явления и процессы, новые термины и закономерности. С одной стороны, может показаться, что применение игровых технологий является общедоступной формой проведения занятия и каждый преподаватель может применить их при объяснении или закреплении материала. Однако такое впечатление может создаваться только на первый взгляд. На самом же деле квест технологии – ценный образовательный ресурс, соотносящий в себе свободный выбор участника в его действиях и возможность проживания студентами разного рода эмоций и получение впечатлений, которые он запомнит на всю жизнь.

Стоит сказать, что для педагогически правильного проведения игровых технологий необходимо следовать четким инструкциям. Преподавателю важно перед применением той или иной формы работы провести со студентами беседу и обсудить правила игры. Прежде всего, стоит начинать с организации учебной атмосферы при использовании игровых технологий. Сюда можно отнести мимику, жесты, голос преподавателя. Все это будет направлено на расположение студентов к изучению нового материала. Далее стоит не забывать про такой важный компонент проведения игровых технологий, как построение коммуникативного взаимодействия между преподавателем и студентами. Здесь уточняется о следующих пунктах: приветствие, проверка рабочего места участника, определенная расстановка парт (круг, полукруг, квадрат, буквой «П»), постановка педагогом проблемного вопроса.

Нельзя забывать про умение преподавателя создания определенной атмосферы, а именно создание легенды игровой технологии. Чтобы у студентов сформировалась внутренняя мотивация и стало интересно принимать участие в той или иной форме работы, педагог должен создать внешнюю мотивацию и организовать так учебное пространство, чтобы студент сам захотел осмыслить задание или выполнить педагогическую задачу. Думается, если педагог заранее распределит обязанности студентов – организация пространства, проверка домашнего задания, выделение проблемного вопроса темы, студенты не только с воодушевлением воспримут новые знания.

Превалирующее количество игровых технологий внедрены в современные уроки английского языка в разных формах. Особую популярность набирают цифровые игровые технологии. Предполагается, что студенты смогут взаимодействовать с информационно – коммуникационными технологиями, в которых будут находиться уже знакомые им игровые методики. Все они имеют определенные педагогические задачи и направлены на формирование у студентов основных умений и навыков. Студентам будет интересно провзаимодействовать с разными видами игры, следовательно, будет возрастать интерес к изучению дисциплины.

Применение игровых и компьютерных технологий на занятиях английского языка несет в себе разную обучающую направленность и способствуют формированию мотивации, запоминания материала и применения его на практике, а также использование новых знаний в своей будущей профессии.

Е.С. Полат и М.В. Андреева определяют квест-технологии как проблемное задание, с элементами ролевой игры предполагающее поиск студентами решения педагогической задачи в сети Интернет. Следовательно, можем предположить, что это некая приключенческая игра, где студент на основе опыта и полученных знаний должен достичь определенную цель [6, С. 25].

Квест-технология может быть интегрирована как исследовательский проект, где студенты становятся исследователями самостоятельно поставленной проблемы. Они изучают литературу, ее анализируют, учатся отбирать достоверную информацию, развивают навыки творческой деятельности.

На современных уроках английского языка квест-технология используется как проблемное задание, поставленная педагогом. Она несет в себя определенное количество педагогических задач, которые подразумевают в результате овладения студентами ключевыми умениями и навыками работы с информацией и ее анализ. Своей красочностью с элементами развлекательного характера технология мотивирует студентов изучить правила английского языка, пройти каждое задание, обдумать как следует поступить в представленной ситуации, какие знания можно применить для ее решения. Тем самым, студенты не только имеют возможность поиграть на занятии, но и учатся искать искомое, выделить смыслы и получать определенный результат. Также, квест-технология развивает у студентов творческие способности. В ходе создания квеста, педагог может поставить задачу студентам самим продумать цели достижения новых знаний при прохождении квеста. У обучающихся появится мотивация к формированию умений и навыков на уроках английского языка.

Рассмотрим достоинства применения квест-технологии при обучении английскому языку: у студентов за счёт поощрения в ходе прохождения различных квестов повышается мотивация к получению новых знаний; информационно-компьютерные технологии сочетают в себе структурированный материал, оформленный необычной графикой, яркими

иллюстрациями, разнообразным количеством цветовых гамм. В дополнении к компьютерным технологиям преподаватель также использует аудио и видео средства обучения, что еще больше вызывает у студентов увлечение предметом; инновационные технологии стимулируют у студентов творческую, исследовательскую, поисковую, умственную деятельность; огромный набор разных типов заданий, где каждое несет в себе те или иные функции, направленные на формирование умений и навыков; формирование у студентов умений самостоятельного решения поставленных задач.

В своей работе Медведева Н.А. предполагает, что квест-технология берет истоки из проектного метода. Стоит сказать, что они схожи между собой. Основаны на самостоятельной исследовательской деятельности студентов. Студенты в ходе выполнения практических заданий приобретают новые знания, умения и навыки. Данная технология может также выступать как форма контроля знаний студентов [2, С. 60-63].

Однако педагогу стоит помнить, что квест будет иметь положительную динамику, если соблюдены структура и принципы построения. Только тогда студенты смогут вынести из него новые знания и приобрести умения и навыки. Перед подготовкой стоит понимать, какое количество участников будет задействовано в прохождении, возможно и в подготовке. В основном принято разделять квесты на групповые и одиночные (индивидуальные). Следует отметить, что в подготовке технологии будет использоваться разные формы и методы. Так же различают квесты по временному периоду: краткосрочные, так и долгосрочные. Подразумевается, что в первом случае квест будет создан для одного или двух раз применения, а во втором случае квест будет использоваться продолжительное время и в зависимости от целей и задач, будет дорабатываться. Такое разделение по времени подойдет для разных уровней изучения английского языка.

Также при создании стоит учитывать форму проведения. В данном случае идет речь о компьютерных играх-квестах, QR-квестах, медиа-квестах, веб-квестах и пространственных квестах. При подборе формы методической разработки нужно обращать внимание на наличие компьютерного класса в школе и возможности выхода в сеть Интернет. Соответственно, каждый из представленных квестов будет нести разные педагогические цели и задачи.

Немаловажным является место проведения. Квесты могут быть как в компьютерной, так и реальной жизни. Можно провести веб – квесты с определенной тематикой, а можно устроить квест на улице: в другом городе, в парке, на туристических маршрутах. Заранее педагогу нужно будет договориться с администрацией, если это выездной квест, также необходимо будет обсудить возможности организации веб-квеста или компьютерного квеста в специально оборудованном кабинете.

Педагог может выбрать каким будет его квест: сюжетным, бессюжетным, творческим, научным или аналитическим. Сюжетные подразумевают наличие определенной легенды и тематики. Бессюжетные в основном включают в себя совокупность заданий по разным темам, с разными целями. Творческие квесты формируют у студентов стремление к прекрасному, умение создавать готовый продукт. Аналитическим присуще подбор и анализ разной информации, умение ее оценивать и систематизировать [4, С. 2].

Если с темой квеста преподаватель определился, то далее ему нужно выбрать его структуру. Данное определение означает, что педагог при подборе материала, должен расположить и организовать все элементы квеста. О.В. Мороз, А.А. Косярский, К.А. Борзов, О.Г. Боровик пишут, что квесты, исходя из структуры, могут быть штурмовые, когда каждый участник задействован в процессе, у каждого свои педагогические задачи. Линейные – все действия основаны на линейном принципе построения – последовательно идут друг за другом. Кольцевые представляют собой действия, которые приводят к начальным заданиям [3, С. 96].

Существуют также квесты по предметному содержанию. Они бывают монопредметными и межпредметными. Это означает, что в первом варианте материал составлен по одному предмету, например, только по английскому языку. А межпредметные обычно включают в себя разные взаимосвязанные предметы, например, английский язык и история. Педагог выбирает на свое усмотрение, по какому предметному содержанию ему провести квест.

После того, как педагог выбрал форму, структуру, предметное содержание, назначение, деятельность студентов, еще одним критерием при разработке квеста является его построение. К нему относятся следующие принципы:

1. Принцип добровольного участия студентов, основанный на их заинтересованности в прохождении. Только когда именно студентам будет интересно пройти задания и изучить материал, только тогда можно говорить, что квест создан в соответствии с образовательными характеристиками.

2. Принцип выборности. Здесь мы говорим о том, что педагогу не нужно ограничиваться 2-3 заданиями. Для того, чтобы участникам было интересно поучаствовать в квесте, необходимо больше 5 заданий, чтобы они смогли выбрать те, которые уже могут сделать и подумать над теми, которые вызывают у них затруднения.

3. Принцип логичности построения квеста означает, что все задания должны быть распределены по уровню сложности, четко структурированы и логически связаны между друг другом.

4. Принцип соответствия возрастным и психологическим особенностям студентов. Задания должны быть подготовлены в зависимости от тех знаний, которые получили студенты на разных этапах подготовки и исходя из их психолого-педагогического портрета.

5. Принцип координации. Квест должен быть составлен так, чтобы студенты, при прохождении заданий получали новые знания, умения и навыки и чтобы материал наталкивал студентов на правильное решение и логично подводил к решению другого.

6. Принцип эмоциональной нагрузки студентов. Здесь речь о том, что весь квест будет направлен на формировании у него хорошего настроения и незабываемых эмоций.

7. Принцип импровизации. Считается, что не бывает квеста без внедрения фантазий. Преподаватель – это не только педагог, которые направляет студентов в процессе обучения, но и актер, искусствовед, певец, танцор и т.д.

8. Принцип отсутствия резкого окончания квеста. Этот пункт достаточно важный, так как, чтобы у студентов остались знания и эмоции, полученные в ходе квеста, преподавателю не нужно резко обрывать его деятельность.

9. Принцип межпредметных связей. Прежде всего термин «межпредметные связи» означает интеграцию нескольких предметов в одном квесте.

10. Принцип соотношения временного периода и возрастных особенностей студентов. При подборе материала педагог должен выбирать временной промежуток квеста в зависимости от психологических характеристик студентов.

В соответствии с принципами выше, преподаватель составляет квест. Стоит помнить, что он, как и любой образовательный материал, имеет четкую структуру. Квест не может быть обычным индивидуальным листом обучения для студентов. Для того, чтобы технология отвечала всем стандартам ФГОС ВО, при ее создании необходимо четко учитывать ее построение. Квест-технология начинается с введения. Здесь мы прописываем цели, задачи, предполагаемые результаты, разделение обязанностей между участниками, указываем тематику квеста и описываем его легенду. Делаем оформление рабочего листа [1, С. 108].

После введения переходим к основной части, где первым пунктом являются задания. Как указывалось выше, они должны быть составлены в соответствии с уровнем сложности и возрастными особенностями студентов. При их

составлении преподаватель должен определить какую образовательную значимость они несут, какие умения и навыки получат студенты. Прописать их цели и задачи. Педагогу важно определить, как будет проходить выполнение заданий. Перед прохождением квеста вместе с участниками обсудить все задания, принципы их выполнения. Дать краткую характеристику заданиям, способы их решения. Данный раздел самый объемный, так как включает всю информацию квеста.

Чтобы преподаватель смог правильно оценить полученные результаты и выставить отметки, ему необходимо создать критерии оценивания. Это следующий значимый аспект. В него входит огромное количество факторов: какие факты знают студенты, какие у них есть знания, на каком уровне они сформированы, как они умеют работать с источниками, применять творческие возможности. Перед его написанием оценивается какое задание сможет вызвать затруднение у студентов, в каком объеме они смогут его выполнить и затем прописать критерии исходя из методической совокупности материала. Подпунктом критериев оценивания станет план действий студентов. Здесь педагог распишет какие Интернет-ресурсы и знания им нужно применить для выполнения заданий квеста. На что нужно обратить внимание при прочтении материала и какое оборудование понадобится для его решения. В разделе заключение педагог должен обязательно указать список литературы, а также рекомендации к выполнению заданий. Для того, чтобы проверить действительно ли квест сформировал у участника те результаты, которые были запланированы, необходимо провести рефлексию. Это позволит получить обратную связь от студентов, понять понравилось ли им прохождение квеста, заинтересовало ли оно их.

Вышесказанное позволило нам выявить план создания квеста: определение тематики квеста; создание легенды; описание целей, задач и планируемых результатов; определение уровня сложности квеста; выбор временного периода и количества участников; подготовка необходимых ресурсов. Работая в команде слаженно, можно получить итоговый результат. По прохождению квеста студентов надо наградить за достижение обозначенных целей, так как награды представляют для них определённую ценность. Эта технология требует большого количества времени и тщательной подготовки со стороны преподавателя, в связи с чем достаточно проводить его один или два раза в год или за весь курс изучения иностранного языка на первом этапе обучения в вузе [5, С. 85].

Отметим, что данная технология широко апробировалась во время пандемии и перехода вузов на дистанционный формат обучения [8].

Выводы. Таким образом, как видим, использование квест – технологии это разносторонний ресурс, который выступает как самостоятельная единица обучения, так и как вспомогательная, например, при проверке усвоения учебного материала. Квесты учат студентов работать в команде, отстаивать свою точку зрения, проявлять лидерские качества и адекватно относиться к мнению других. Однозначно, создание обучающего квеста требует больших усилий со стороны преподавателя-разработчика, однако, результаты и сам процесс проведения подобных занятий могут явиться интересным педагогическим экспериментом и неоценимым опытом.

Литература:

1. Кытманова, Е.А. Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку / Е.А. Кытманова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – №1. – С. 108-116
2. Медведева, Н.А. Квест-технология с использованием интернет-ресурсов и ее применение при преподавании английского языка для формирования социокультурной компетенции / Н.А. Медведева // «Квест-технология с использованием интернет-ресурсов и её применение при преподавании иностранного языка для формирования социокультурной компетенции»: сборник – М.: МПГУ. – 2019. – С. 58-68
3. Милющенко, В. Квесты: эволюция жанра / В. Милющенко // Лучшие компьютерные игры. – 2005. – №4(41). – С. 3-7
4. Мороз, О.В. Игровая квест-технология в системе дополнительного образования / О.В. Мороз, А.А. Косярский, К.А. Борзов, О.Г. Боровик // Школьные технологии. – 2019. – №6. – С. 94-98
5. Плаксина, И.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата / И.В. Плаксина. – 3-е изд., испр. И доп. – Москва: Издательство Юрайт. – 2023. – 151 с.
6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
7. Савельева, С.В. Квест как технология обучения в условиях реализации ФГОС высшего образования / С.В. Савельева, И.Х. Валеева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – №4(28). – С. 33-38
8. Gadzaova, L.P. Organization of the educational process in the university during the pandemic / L.P. Gadzaova, E.V. Goverdovskaya, E.A. Tatarintseva, K.R. Kapieva, T.E. Dzhagaeva // Propositos y Representaciones. – 2021. – Т. 9. – № S 1. – С. e1375.

Педагогика

УДК 372.8

доктор педагогических наук, профессор Родионов Михаил Алексеевич

Пензенский государственный университет (г. Пенза);

доктор педагогических наук, профессор Гаврилова Маргарита Алексеевна

Пензенский государственный университет (г. Пенза);

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Ирина Викторовна

Пензенский государственный университет (г. Пенза)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В данном исследовании авторы затрагивают актуальную на современном этапе развития высшего образования проблему – построение индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогических направлений подготовки. В разделе «Введение» обосновывает актуальность выбранной темы исследования. Далее рассматриваются основные понятия, такие как «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут». В итоге делается вывод, что образовательные маршруты могут быть выстроены разными путями и применительно различных методов, в зависимости от личных и профессиональных детерминантов. В связи с чем индивидуальная образовательная траектория имеет широкое значение как в дидактическом и развивающем, так и в профессиональном ключе. Далее авторы выделяют следующие этапы при организации движения студента по индивидуальному

образовательному маршруту: диагностический, содержательный, проектировочный, организационно-сопроводительный, аналитический. В качестве информационной составляющей авторы предлагают использовать СДО Moodle, на базе которой построена электронная информационная образовательная среда Пензенского государственного университета. В качестве примера организации индивидуального образовательного маршрута студентов авторы предлагают выбрать курс «Программирование». Планируется содержание, состоящее из пяти модулей, и информационное управление курсом. После прохождения теста происходит дифференциация возможностей перехода на следующий модуль, который до прохождения является скрытым. Для подтверждения предложенных методических решений была проведена первичная апробация на базе Пензенского государственного университета.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, информационные технологии, этапы построения, СДО Moodle, программирование.

Annotation. In this study, the authors touch upon an urgent problem at the present stage of the development of higher education – the construction of individual educational routes for students of pedagogical training areas. In the section "Introduction" substantiates the relevance of the chosen research topic. Further, the basic concepts such as "individual educational trajectory", "individual educational route" are considered. As a result, it is concluded that educational routes can be built in different ways and with different methods, depending on personal and professional determinants. In this connection, the individual educational trajectory has a wide significance both in the didactic and developmental, and in a professional way. Further, the authors identify the following stages in organizing the student's movement along an individual educational route: diagnostic, informative, design, organizational and accompanying, analytical. As an information component, the authors propose to use the Moodle SDO, on the basis of which the electronic information educational environment of Penza State University is built. As an example of organizing an individual educational route for students, the authors suggest choosing a course "Programming". The content is planned, consisting of five modules, and information management of the course. After passing the test, there is a differentiation of the possibilities of switching to the next module, which is hidden before passing. To confirm the proposed methodological solutions, an initial approbation was carried out on the basis of Penza State University.

Key words. individual educational route, information technologies, stages of construction, SDO Moodle, programming.

Введение. Образование в 21 веке ставит перед всеми уровнями образования задачу перехода от простой передачи знания в системе «преподаватель-обучающийся» к компетентному системно-деятельностному подходу. В данном контексте должна измениться роль преподавателя, которая будет в основном заключаться в организации деятельности обучаемого в соответствии с его возможностями и потребностями с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. Поэтому одной из тенденций высшего профессионального образования можно назвать персонализацию обучения. Индивидуализации обучения отводится большая роль в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8] и Стандарте педагога.

В своем выступлении Министр науки и высшего образования РФ Валерий Фальков указал, что «необходимо сделать высшее профессиональное образование индивидуальным, то есть работать с каждым по-особому» [6].

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» рассмотрено в работах таких авторов как Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.).

Использование информационных технологий (ИТ) в высшем профессиональном образовании уже несколько лет оказывает определенные положительные эффекты, в частности за счет целенаправленного использования информационно-образовательной среды. Усиление влияния ИТ произошло и с началом Пандемии в 2020 г, когда образовательный процесс был переведен в дистанционный режим.

Все выше сказанное определяет актуальность выбранной темы исследования.

Целью исследования является рассмотрение возможности построения индивидуального образовательного маршрута при подготовке студентов – будущих учителей информатики.

Изложение основного материала статьи. Ведущие педагоги и методисты отмечают следующие возможности, которые предоставляет будущему профессионалу продвижение по индивидуальной образовательной траектории [1]: выбор оптимальных форм и темпов обучения; применение тех способов обучения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям характеру будущей профессиональной деятельности; рефлексивное осознание полученных результатов; осуществление оценки и корректировки своей учебной и квази-профессиональной деятельности.

В монографии «Образовательные инновации в вузе: индивидуализация и смешанное обучение» представлено следующее определение: Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – подход, при котором студент может самостоятельно формировать свою образовательную программу с учетом собственных интересов, целей и возможностей. Как правило, для реализации ИОТ вузы делят программу обучения на несколько блоков, часть из которых обязательные, а часть – выбираются студентами с учетом характера будущей профессиональной деятельности [7].

А.В. Слепухин отмечает различную степень самостоятельности обучаемого в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, которая отмечается в работах различных авторов. Также в исследовании Жданко Т.А., Живоколенцевой Т.В., Чупровой О.Ф. отмечается, что ИОМ может включать в себя не только учебную деятельность, но и внеучебную, а также направленность на развитие общих способностей студента [2].

При анализе методической литературы по теме исследования можно сделать вывод, что образовательные маршруты могут быть выстроены разными путями и применительно различных методов, в зависимости от личных и профессиональных детерминантов. В связи с чем индивидуальная образовательная траектория имеет широкое значение как в дидактическом и развивающем, так и в профессиональном ключе.

В большинстве определений индивидуального образовательного маршрута можно выделить несколько аспектов реализации [3,4]: содержательный, деятельностный, процессуальный.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что при построении индивидуальной образовательной траектории профессиональной подготовки студента необходимо предусмотреть наличие двух компонентов: содержательного компонента, который предполагает определение дерева развития возможных содержательных линий, а также; процессуального компонента, состоящего в проектировании и реализации той или иной технологии организации образовательного процесса.

Опираясь на работы А.В. Хуторского и Е.А. Александровой, можно определить следующие этапы при организации движения студента по индивидуальному образовательному маршруту.

Диагностический этап. Предполагается выполнение преподавателем диагностики индивидуально-личностных особенностей, а также уровней сформированности учебных и профессиональных компетенций, предполагаемых для освоения. Также объектом диагностики могут стать некоторые аспекты личности обучающегося: уровень развития мыслительной деятельности, уровень самостоятельности в освоении дисциплин. Здесь же желательно описание предполагаемых затруднений при продвижении студента по образовательной траектории.

Содержательный этап. Данный этап отводится под определение образовательного содержания темы или всей дисциплины, которая предназначается для освоения.

Проектировочный этап. Отводится под выбор образовательной стратегии, которая будет осуществляться каждым студентом. Данный выбор определяется индивидуально-личностными особенностями, его успешностью в обучении, спецификой будущей профессии и т.д. Преподаватель должен определить перспективный план учебной деятельности, объем материала и тематику занятий, роль самостоятельной работы. Также совместно с обучающимся предлагается наметить инструментальные средства и способ деятельности, систему контроля, а также оценки и самооценки.

Организационно-сопроводительный этап. Реализуется в виде совместной деятельности преподавателя и студента по прохождению тем, предоставлению соответствующих результатов. Преподаватель осуществляет систематический контроль и текущий анализ деятельности обучаемого.

Аналитический этап. Заключается в анализе индивидуальных и групповых достижений обучаемых. Осуществляется периодическая сверка полученных результатов с предварительно поставленными целями, определяются дальнейшие перспективы совместной деятельности.

Целесообразно также предложить студентам в рамках заключительного этапа провести демонстрацию полученных образовательных и профессионально значимых результатов с последующим групповым обсуждением.

Выбор информационного инструментария.

Современный рынок цифровых технологий предлагает широкий выбор разнообразных систем, которые могут быть использованы при построении системы индивидуальных образовательных траекторий студентов-будущих профессионалов. В основном речь будет идти о системах, которые реализуют размещение учебных материалов, управление процессом дистанционного обучения.

В Пензенском государственном университете с 2016 г. действует электронная информационная образовательная среда, выполненная на базе СДО Moodle. Выбор данной среды был обусловлен ее следующими плюсами: Система полностью бесплатна и готова к использованию; предоставляются широкие возможности для создания дистанционных учебных курсов; имеется возможность реализации дистанционного обучения; система имеет возможность поддержки разнообразных педагогических сценариев и образовательных стратегий: программированное, модульное, индивидуальное, социальное обучение; имеется возможность внедрения в курс активных элементов, таких как вики, глоссарий, разнообразные тестовые задания и т.д.; имеется возможность внедрения разнообразных плагинов, разработанных другими пользователями.

Но можно отметить и следующие отрицательные аспекты: необходимость установки сервера для полноценного использования; громоздкость; для полноценной работы требуется достаточно серьезная подготовка.

Построение системы.

В качестве примера организации индивидуального образовательного маршрута студентов Пензенского государственного университета нами был разработан курс «Программирование», который изучается студентами 1 курса направления подготовки 440301 Педагогическое образование, профиль «Информатика».

Выбор данного предмета обусловлен следующим: курс программирования является одним из первых курсов профессионального блока подготовки будущего учителя информатики, и от его успешного освоения зависит во многом дальнейший успешный образовательный путь обучаемого. Предмет традиционно вызывает сложности у студентов, так как данная область характеризуется высокой скоростью развертывания, частыми изменениями сред, появлением новых более современных подходов и технологий [5]. При этом учитывалась возможность реализации соответствующего подхода самими студентами в дальнейшем во время педагогической практики.

В результате было спланировано следующее содержание, положенную в основу содержания совокупности индивидуальных образовательных маршрутов (таблица 1).

Таблица 1

Содержание системы организации индивидуальной образовательной траектории учащихся по информатике

Номер модуля	Содержание
Модуль 1	Теория по языку Python, задачи по линейным и разветвляющимся, циклическим алгоритмам, тест
Модуль 2.1	Теория по спискам в языке Python, задачи легкого уровня, тест
Модуль 2.2	Теория по спискам в языке Python, задачи повышенного уровня, тест
Модуль 3.1	Теория по строкам в языке Python, задачи легкого уровня, тест
Модуль 3.2	Теория по строкам в языке Python, задачи повышенного уровня, тест

Продвижение по индивидуальной образовательной траектории будет организовано согласно схеме, представленной на рисунке 1.

Как было сказано ранее, система организации индивидуальных образовательных траекторий студентов по курсу «Программирование» реализована в СДО Moodle.

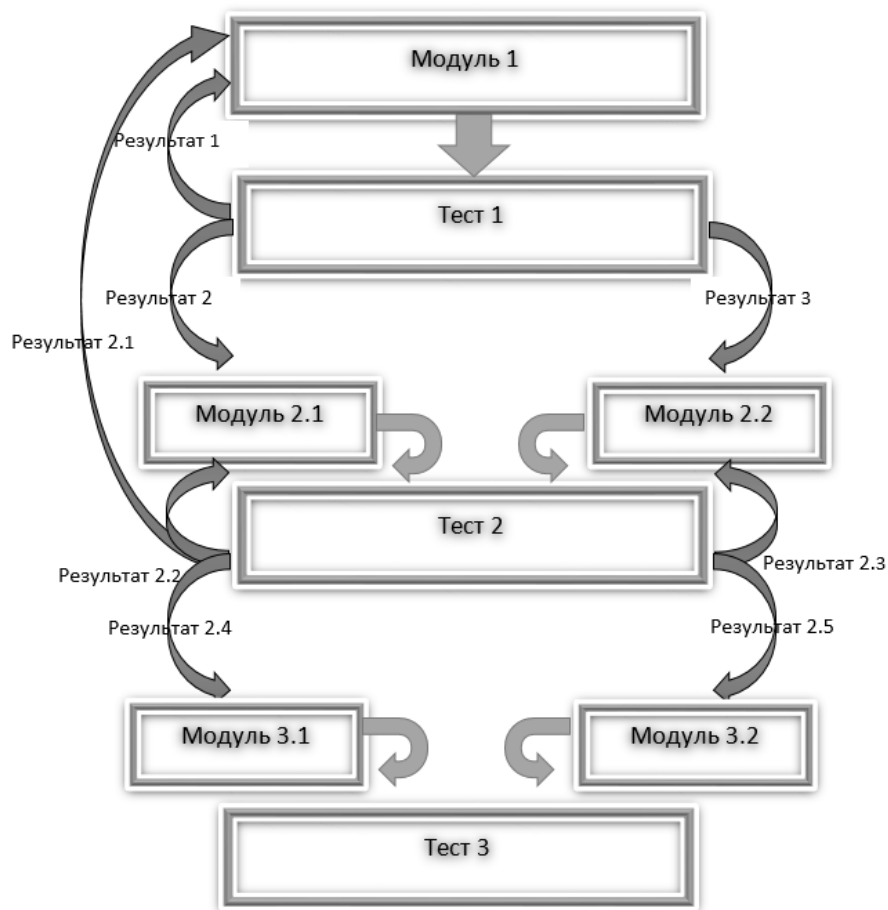


Рисунок 1. Схема прохождения индивидуальной образовательной траектории студентом

Сначала создается теоретическое содержание в виде лекции, далее представлены задачи для решения (рис. 2).

Программирование

[Кабинет moodle](#) / [Мои курсы](#) / [Бакалавриат](#) / [44.03.01 Педагогическое образование](#) / [Информатика \(4 года-очная форма-ФГОС\)](#)

Задачи для решения

Лабораторная работа 1

1. Составить программу вычисления значения функции $y = 3x^2 + 7x - 8$ для заданного с клавиатуры значения аргумента x .
2. Составить программу вычисления расстояния между двумя точками, заданными на плоскости своими координатами.
3. Составить программу, которая проверяет, является ли данный прямоугольник квадратом.
4. Составьте программу, определяющую, пройдет ли график функции $y = 5x^2 - 7x + 2$ через заданную точку с координатами (a, b) .
5. Составьте программу, проверяющую, что введенное число является четным или нечетным.

Рисунок 2. Вид практической части курса

После решения практического задания обучаемый имеет возможность перейти к прохождению теста.

После прохождения теста происходит дифференциация возможностей перехода на следующий модуль, который до прохождения является скрытым (рис. 3).

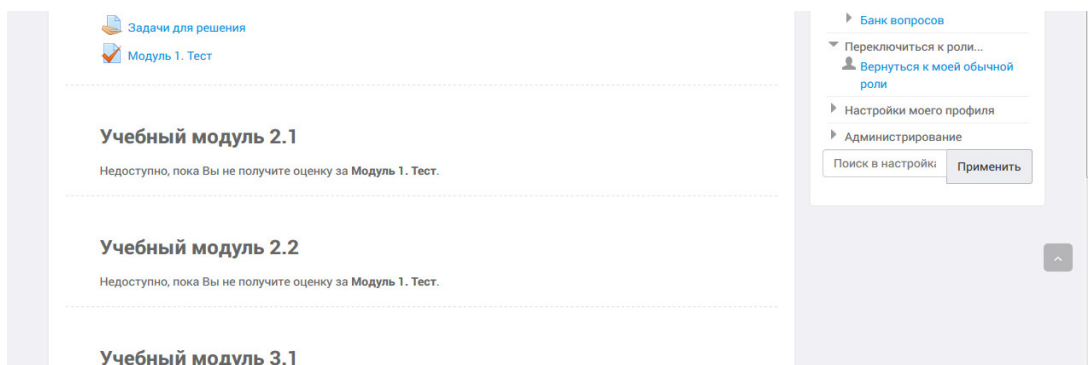


Рисунок 3. Вид курса

Анализ результатов теста представлен в таблице 2.

Таблица 2

Анализ результатов теста

Баллы	Результат
<=6 баллов	пройти модуль 1 заново
от 7 до 10	переход на модуль 2.1
11-12	перейти к модулю 2.2.

На рисунке 4 представлен результат прохождения теста.

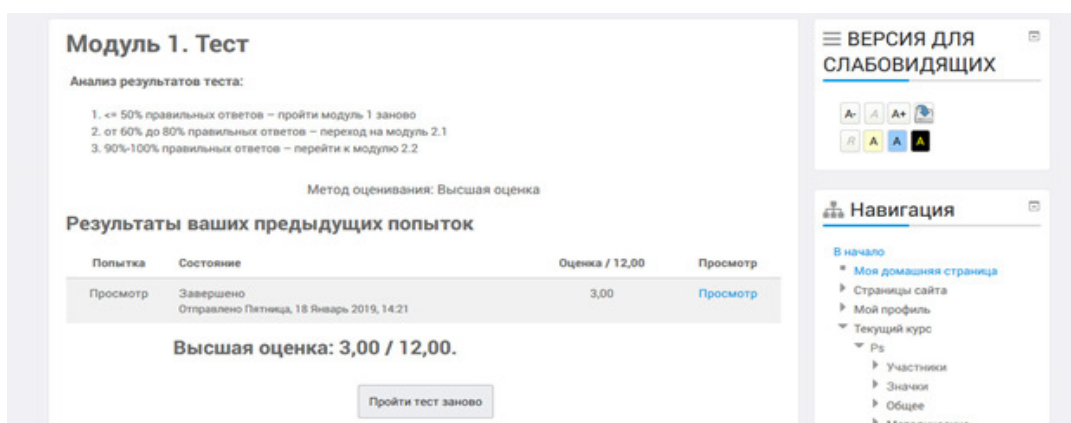


Рисунок 4. Вид курса с результатом первого теста

Для реализации такого индивидуализированного прохождения образовательной траектории выполнена настройка модуля 2.1 и модуля 2.2, представленная на рисунках 5.

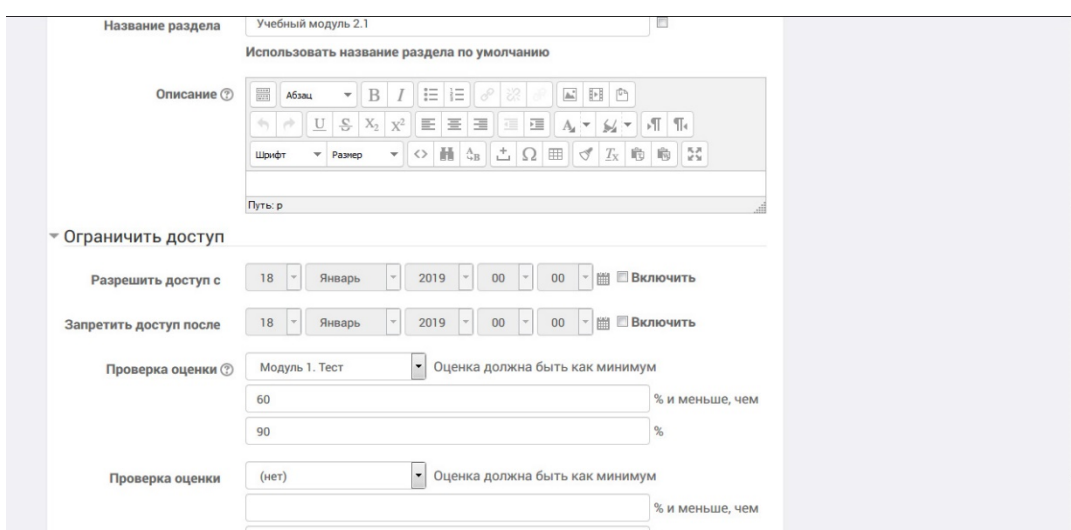


Рисунок 5. Настройка модуля 2.1

Таким образом, по результатам тестирования студент переходит либо к модулю 2.1, либо к модулю 2.2. В случае неудачного прохождения тестирования предлагается пройти модуль 1 заново.

Выводы. В данном исследовании раскрыты особенности построения индивидуального образовательного маршрута в ходе подготовки студента, будущего учителя информатики. В качестве предметной составляющей избран «Программирование», а в качестве информационной – СДО Moodle. Спланировано содержание, положенное в основу содержания совокупности индивидуальных образовательных маршрутов. Также спроектирован дистанционный курс в ЭИОС вуза. Предварительные результаты апробации показали, что предлагаемые методические и технологические решения позволили существенно повысить продуктивность изучения курса как в дидактическом, так и мотивационном плане.

Кроме того, студентам-будущим учителям информатики, участвовавшим в экспериментальном преподавании курса «Программирование», было предложено реализовать элементы технологии построения образовательных траекторий для учащихся 9-х классов во время прохождения педагогической практики. По отзывам ведущих педагогов работа студентов в данном направлении получила положительную оценку. Одной из перспектив исследования является расширение данной системы организации индивидуальной образовательной траектории студентов на весь период обучения. При этом основной задачей является разработка содержательного наполнения каждого модуля и оценочного инструментария. Кроме того, планируется специальная методическая подготовка студентов к проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий школьников во время прохождения педагогических практик. Такая подготовка должна осуществляться в основном в рамках цикла методических дисциплин.

Литература:

1. Акимова, И.В. Использование информационных ресурсов для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся / И.В. Акимова, И.А. Баландин // Школьные технологии. – 2020. – № 2. – С. 74-85
2. Жданко, Т.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе / Т.А. Жданко, Т.В. Живоколенцева, О.Ф. Чупрова // Magister Dixi. – 2014. – №1 (13). – С. 140-146
3. Игнатович, С.С. Проблема готовности ученика к проектированию индивидуального образовательного маршрута в контексте общих тенденций индивидуализации образования / С.С. Игнатович // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №7-9.
4. Лапёнок, М.В. Формирование индивидуальной траектории обучения в информационно-образовательной среде школы / М.В. Лапёнок, В.В. Макеева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 37-43
5. Левченко, И.В. Особенности подготовки по программированию будущих учителей информатики / И.В. Левченко, А.Р. Садыкова, Д.Б. Абушкин, Л.И. Карташова, А.В. Кондратьева, В.П. Моисеев // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2021. – №4. – С. 337-346
6. Министерство науки и высшего образования. Индивидуальные образовательные траектории в российских вузах. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21499
7. Образовательные инновации в вузе: индивидуализация и смешанное обучение: монография. – Москва, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2021. – 75 с.
8. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации [Принят 29.12.2012 г.]. – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>
9. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М., 2000. – 320 с.

Педагогика

УДК 378

аспирант Савченко Александр Анатольевич

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

профессионального обучения Харченко Галина Ивановна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор Филлимонюк Людмила Андреевна

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Рассмотрены некоторые особенности проектирования самообразовательной деятельности педагогического работника, занятого в современном учебном заведении. Непосредственно перед этим демонстрируется, какую роль сегодня играет педагог в образовательном процессе. На этом основании доказывается важность непрерывного совершенствования системы его профессиональных и личностных компетенций. При этом указывается, что одним из наиболее эффективных путей такового является самообразование. Далее авторы показывают, что последнее может быть достаточно эффективным только при условии интенсификации работ по его проектированию. Приводятся основные принципы организации рассматриваемой деятельности, которые надо учитывать в этом процессе. Рассматриваются и иные факторы, оказывающие влияние на эффективность самообразовательной деятельности и, следовательно, также должны быть учтёнными при её планировании.

Ключевые слова: совершенствование системы образования, педагог, повышение квалификации педагога, самообразование педагога, педагогическое проектирование.

Annotation. Some features of designing the pedagogical worker employed in a modern educational institution self-educational activity are considered. Immediately before this, it is demonstrated what role the teacher plays in the educational process today. On this basis, the importance of his/her professional and personal competencies system continuous improvement is proved. At the same time, it is indicated that self-education is one of its most effective ways. Further, the authors show that the latter can be quite effective only if the work on its design is intensified. The basic principles of the activity under consideration organization, which must be taken into account in this process, are given. Other factors that influence the effectiveness of self-educational activity and, therefore, should also be taken into account when planning it are also considered.

Key words: improvement of the education system, teacher, teacher training, teacher self-education, pedagogical design.

Введение. Сегодня система образования в нашей стране находится в состоянии глубокого реформирования (С.В. Воробьева, С.В. Маркова, А.В. Мудрик). В подобной обстановке, естественно, претерпевает определённые

метаморфозы и роль педагогического работника [12, С. 54]. Из носителя суммы готовых знаний, умений и навыков он превращается в проводника, указывающего путь к их получению и сопровождающего на нём учащихся (Е.А. Дыганова, Д.В. Качалов, М.М. Поташник, Н.Ф. Смулова, И.С. Якиманская).

Сказанное, в свою очередь, способствует трансформации требований, предъявляемых к его профессиональным и личностным характеристикам. В их число входят:

- готовность к реализации профессиональных обязанностей в различных, в т.ч. нестандартных, условиях [2, С. 117];
- оперативность в принятии решений;
- целеустремлённость [6, С. 116];
- гибкость мышления;
- мобильность;
- постоянное самообразование в профессиональной и иных областях (Л.Г. Зверева, С.Е. Корышева, А.В. Мудрик, М.М. Поташник, Э.Э. Темирова, Н.А. Тулкинбаев, И.С. Якиманская).

Таким образом перед современным педагогом стоит задача непрерывного профессионального и личностного роста. Одним из наиболее эффективных его путей является самообразовательная деятельность [15, С. 122].

В свою очередь, положительные результаты реализации соответствующих форм активности представляются достижимыми при условии её рационального проектирования [9, С. 39]. На некоторых чертах указанного процесса сфокусировано внимание авторов в рамках настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. Как отмечалось во Введении к настоящей статье, активность современного педагогического работника, направленная на его самообразование, на сегодняшний день является одной из ключевых составляющих процесса дальнейшего совершенствования образовательной системы [1, С. 168]. Причина тому – некоторые особенности её функционирования.

Современные образовательные организации не нуждаются в педагогах, являющихся носителями компетенций, остающихся неизменными со времён окончания вуза [7, С. 264]. Таким образом, необходимость оптимизации самообразовательной деятельности относящихся к соответствующей категории сотрудников, в т.ч. путём её рационального проектирования, обусловлена интенсификацией следующих аспектов:

- поиски инновационных подходов, приёмов и методов к реализации ими профессионально-педагогической деятельности [14, С. 275];
- Широкое практическое внедрение подобных инноваций [12, С. 61].

В условиях современных ОО процесс самообразования педагогов, как правило, реализуется ими самостоятельно. В особенности это касается её начальных стадий. Если стороннее вмешательство, включая проектирование, и имеет место, то на более поздних этапах [2, С. 32]. Данная негативная тенденция усугубляется тем, что многие люди, задействованные в соответствующей сфере, не демонстрируют заинтересованности в занятиях самообразованием (С.Н. Даниленко, Е.Ю. Никитина, Е.И. Машбиц, И.Б. Соколова, Н.А. Тулкинбаев).

Современные педагогические работники, особенно те из них, что характеризуются наличием существенного опыта профессиональной деятельности, характеризуются твёрдой уверенностью в эффективности подходов и методов, применяемых в повседневной практике [10, С. 36-37]. Таким образом, высока вероятность формирования у педагогов ощущения того, что они знают, умеют и владеют всем, что необходимо для осуществления эффективной деятельности [4, С. 10].

Из вышеизложенного следует, что в большинстве случаев интересующий нас процесс даёт неудовлетворительные результаты [6, С. 118]. Соответственно, необходимой представляется систематизация такой деятельности, включая её рациональное проектирование [15, С. 126].

При этом в современной педагогике отсутствует единое толкование для дефиниции «проектирование» [13, С. 103]. Наиболее популярными её трактовки сводятся к следующим:

- организационно-методическое, содержательное и материально-техническое оформление замысла по ходу реализации какой-либо задачи [14, С. 277];
- генерация проектов, которые затрагивают актуальные проблемы и задачи образования [11, С. 31];
- «возведение» преподавателем новаторских педагогических форм, приёмов и методов [16, С. 158].

Так или иначе, но современное состояние разработки соответствующей проблематики даёт нам возможность с определённой долей уверенности заявить: успешное проектирование подразумевает необходимость учёта ряда важных принципов [13, С. 74]. Применительно к самообразованию педагогов они могут быть разделены на две группы (Табл. 1).

Таблица 1

Принципы, необходимые к учёту при проектировании самообразовательной деятельности педагога

Группы принципов	
Общие принципы профессионального развития	Специфические принципы самообразования
Повсеместного использования позитивного профессионального и личностного опыта, системы сформированных ранее компетенций учащихся как базы, необходимой для успешного завершения образовательного процесса.	Открытости, выражающейся в свободе выбора источников и способов поддержки [16, С. 155].
Индивидуального подхода к обучению, основанного на профессиональных и личностных запросах [15, С. 128].	Преэмптивности, предполагающей связь с вузовской подготовкой.
Актуальности образовательных результатов (Б.Т. Атаджанова, Д.К. Канукова, С.В. Маркова, Х.Х.К. Хакиджонова).	Непрерывности [3, С. 62].
Приоритета самостоятельной деятельности обучающихся.	Вариативности – обеспечения дифференциации содержательной стороны, методологии и инструментальной базы самообразовательной деятельности [16, С. 157].
Широкой реализации групповых форм работы [2, С. 138].	Органичного сочетания внешних мотивов с внутренними.

По ходу проектирования рассматриваемой деятельности педагогов, занятых в современных образовательных организациях, необходимо принимать в расчёт ряд значимых особенностей таковой. В их число входят:

- опора на уже имеющиеся знания, умения и навыки [5, С. 9];

- синергетическое единство основных составляющих деятельности педагогического работника: учебной, методической и научно-исследовательской [3, С. 64];

- преимущественная ориентация на решение наиболее актуальных практических проблем конкретного педагога [8, С. 31].

Далее, проектирование активности педагогического работника, связанной с самообразованием, с необходимостью должно учитывать возможность проведения различных мероприятий по обмену опытом. К ним относятся:

- научно-практические конференции (Н.Н. Гордеева, Н.Н. Давыдова, Э.Ф. Зеер, Т.М. Ковалёва, Н.Б. Крылова, Е.И. Холостова);

- круглые столы;

- семинары;

- вебинары [10, С. 37];

- курсы повышения квалификации [4, С. 11].

Подготовка к участию в подобных событиях, могущих быть реализованными в т.ч. в дистанционной или смешанной форме, подразумевает самостоятельную образовательную деятельность преподавателей [5, С. 12]. При этом существенная её часть с большой вероятностью будет направлена на усвоение различных инноваций в педагогической науке и практике [6, С. 119].

Педагоги, принявшие участие в вышеперечисленных формах обмена опытом, склонны проявлять заинтересованность в дальнейшем профессиональном росте, а, следовательно, и в занятиях самообразованием [7, С. 258]. У них также формируется осознанное стремление к реализации следующих действий:

- освоение и создание нового в собственной профессиональной области (С.В. Назаров, Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова);

- активный творческий поиск [1, С. 162-163].

Раскрыв основные черты процесса проектирования самообразовательной деятельности, определив некоторые связанные с этим особенности реализации профессиональных обязанностей современными педагогами, необходимо подвести итоги исследования.

Выводы. Основываясь на вышеизложенном, мы можем заключить, что на протяжении последних тридцати лет отечественная система образования претерпевает существенные изменения. Последние не могли не отразиться на роли педагога в учебно-воспитательном процессе. Из носителя суммы готовых знаний, умений и навыков он становится проводником, указывающим путь к их получению и сопровождающим на нём учащихся.

Это способствует трансформации требований, предъявляемых к профессиональным и личностным характеристикам работников образовательной сферы. В их ряду возрастает важность следующих: готовность к реализации профессиональных обязанностей в различных, в т.ч. нестандартных, условиях; оперативность в принятии решений; целеустремлённость; гибкость мышления; мобильность; постоянное самообразование в профессиональной и иных областях. Таким образом перед современным педагогом стоит задача непрерывного профессионального и личностного роста. Одним из наиболее эффективных его путей является самообразовательная деятельность.

Положительные результаты реализации последней представляются достижимыми при условии её рационального проектирования.

В современной педагогике отсутствует единое толкование дефиниции «проектирование». Но вместе с тем современное состояние разработки соответствующей проблематики даёт нам возможность с определённой долей уверенности заявить: успешное проектирование подразумевает необходимость учёта ряда важных принципов. Применительно к самообразованию педагогов они могут быть разделены на две группы.

Первую составляют общие для всех форм профессионального развития. К ним относятся: принцип повсеместного использования позитивного профессионального и личностного опыта, системы сформированных ранее компетенций учащихся как базы, необходимой для успешного завершения образовательного процесса; принцип индивидуального подхода к обучению, основанного на профессиональных и личностных запросах; принцип актуальности образовательных результатов; принцип приоритета самостоятельной деятельности обучающихся; принцип широкой реализации групповых форм работы.

Во вторую входят те, которые носят специфический характер для самообразования. Перечислим их: принцип открытости, выражающейся в свободе выбора источников и способов поддержки; принцип преемственности, предполагающей связь с вузовской подготовкой; принцип непрерывности; принцип вариативности – обеспечения дифференциации содержательной стороны, методологии и инструментальной базы самообразовательной деятельности; принцип органичного сочетания внешних мотивов с внутренними.

Проектирование самообразовательной деятельности педагогов, занятых в современных ОО, подразумевает учёт ряда значимых особенностей таковой. В их число входят: опора на уже имеющиеся знания, умения и навыки; синергетическое единство основных составляющих деятельности педагогического работника: учебной, методической и научно-исследовательской; преимущественная ориентация на решение наиболее актуальных практических проблем конкретного педагога.

Далее, проектирование активности педагогического работника, связанной с самообразованием, должно учитывать возможность проведения различных мероприятий по обмену опытом. Подготовка к участию в подобных событиях подразумевает самостоятельную образовательную деятельность преподавателей. При этом существенная её часть с большой вероятностью будет направлена на усвоение различных инноваций в педагогической науке и практике.

Таким путём у них может развиваться и осознанное стремление к реализации следующих действий: освоение и создание нового в собственной профессиональной области; активный творческий поиск.

Литература:

1. Абдувалиева, Д.Н. Развитие интеллектуально-творческой компетентности будущих педагогов / Д.Н. Абдувалиева // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2022. – Т. 19. – № 4. – С. 159-170

2. Александрова, Е.А. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

3. Аренова, А.Х. Методологическая культура педагога в современных условиях высшего образования / А.Х. Аренова // Global Science and Innovations: Central Asia. – 2021. – № 1(12). – С. 62-65

4. Бырдина, О.Г. Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога / О.Г. Бырдина // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 1-2. – С. 7-12

5. Бырдина, О.Г. Транспрофессиональное развитие педагога: исследование профессиональных дефицитов и образовательных потребностей / О.Г. Бырдина // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3-4. – С. 9-12

6. Дронова, С.Ю. Мотивация преподавателя: креативность и коллаборативная среда / С.Ю. Дронова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 6. – С. 115-121
7. Компаниец, А.А. Приоритеты российского образования: современный учитель как субъект цифрового образовательного пространства / А.А. Компаниец // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2019. – С. 256-266
8. Котышев, И.А. Модель открытого образовательного пространства общеобразовательной организации в условиях социального партнёрства / И.А. Котышев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 30-33
9. Маркова, С.М. Проектирование педагогических технологий профессионального обучения / С.М. Маркова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических задач: сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 38-40
10. Моисеева, Т.В. Личность преподавателя иностранного языка как субъекта современной системы высшего профессионального образования / Т.В. Моисеева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 35-38
11. Морозова, Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике / Л.Д. Морозова. – Москва: Сфера, 2010. – 128 с.
12. Осипова, О.П. Методологическая компетентность современного педагогического работника: роль, состояние, пути развития / О.П. Осипова, Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова // Ценности и смыслы. – 2023. – № 4(86). – С. 54-69
13. Свиридов, А.Н. Социально-педагогическое проектирование / А.Н. Свиридов, Е.А. Шаталова. – Москва: Флинта, 2018. – 150 с.
14. Соколова, А.С. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения / А.С. Соколова, В.В. Колчина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 275-278
15. Филимонюк, Л.А. Принципы профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста в вузе / Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова // Актуальные научные исследования. Материалы Национальной научно-практической конференции. – Невинномысск: НГГТИ, 2022. – С. 121-129
16. Филимонюк, Л.А. Проектирование самообразовательной деятельности педагога / Л.А. Филимонюк, А.А. Савченко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 155-158

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна

Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);

кандидат технических наук, доцент Баташов Сергей Иванович

Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);

старший преподаватель Озерова Надежда Анатольевна

Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАМ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Целью статьи «Обучение дисциплинам «Математическое моделирование в профессиональной деятельности» и «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности»: контекстный подход» является изучение сущности контекстного обучения и его методологических основ. В статье обосновывается значимость контекстного обучения при подготовке специалистов на современном этапе развития экономики страны. Для обоснования потребности реализации контекстного обучения в вузе, в работе проанализированы основные методологические аспекты данного вопроса в образовании. Рассмотрены специфические особенности формирования профессиональной направленности будущих специалистов в транспортной отрасли и в области технологического предпринимательства на примере преподавания дисциплин «Математическое моделирование в профессиональной деятельности» и «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности». Проанализирован методологический подход к понятию «контекстный подход». Описан инструментарий внедрения контекстного обучения, который был применен к профессиональной подготовке студентов. Разработка данной проблематики в педагогической науке вызвана острой потребностью общества в подготовке высококвалифицированных специалистов. В статье используются ключевые понятия и предоставляется аргументированное их содержание.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная подготовка, модель, информационно-коммуникационные технологии, задача, технический прогресс, высшее образование.

Annotation. The purpose of the article "Teaching the disciplines "Mathematical modeling in professional activity" and "Information and communication technologies for professional activity": a contextual approach" is to study the essence of contextual learning and its methodological foundations. The article substantiates the importance of contextual learning in the training of specialists at the present stage of the development of the country's economy. To substantiate the need for the implementation of contextual learning in higher education, the paper analyzes the main methodological aspects of this issue in education. The specific features of the formation of the professional orientation of future specialists in the transport industry and in the field of technological entrepreneurship are considered on the example of teaching the disciplines "Mathematical modeling in professional activity" and "Information and communication technologies for professional activity". The methodological approach to the concept of "contextual approach" is analyzed. The article describes the tools for the implementation of contextual learning, which was applied to the professional training of students. The development of this problem in pedagogical science is caused by the acute need of society for the training of highly qualified specialists. The article uses key concepts and provides their reasoned content.

Key words: contextual learning, professional training, model, information and communication technologies, task, technical progress, higher education.

Введение. Все требуемые знания и умения в профессиональной деятельности выпускников вузов проходят путь формирования в процессе изучения учебных дисциплин. Поэтому, для подготовки квалифицированных специалистов важно сопровождать программный материал дисциплин заданиями с профессиональной направленностью, что является одной из важных задач современной дидактики. Данные методы обучения являются частью «Контекстного обучения». Такого рода

обучение позволяет в динамике наблюдать трансформацию классической учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [1-6].

Изложение основного материала статьи. В области транспорта и в области менеджмент, технический прогресс на современном этапе все более совершенствует:

- 1) Конструкцию железнодорожного подвижного состава (вагонов, локомотивов, электровозов, электро- и дизель-поездов).
- 2) Системы управления тяговым подвижным составом, позволяющие повысить технико-экономические показатели.
- 3) условия труда работников железнодорожных предприятий и совокупность современных технологий, принципов, методов, средств и форм управления, направленных на повышение эффективности работы различных предприятий ж.д. транспорта.

В этих условиях возрастает роль инженерной подготовки специалистов в области математического моделирования в профессиональной деятельности, атак же специалистов в области менеджмента.

Концепция контекстного обучения разработана А.А. Вербицким [4]. Основой контекстного обучения является теория деятельности, основанная на принципах [4]:

- активности личности;
- проблемной деятельности;
- единства обучения и воспитания;

• последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать не в академическом научном ключе, а в контексте профессиональной деятельности. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать комплексный подход, использовать различные формы, методы и средства активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами.

Так, например, в процессе преподавания дисциплины «Математическое моделирование в профессиональной деятельности» нами было написано пособие для проведения практических занятий в котором обосновывается значимость дисциплины в повышении качества планирования и управления железнодорожными предприятиями, а также в техническом обслуживании подвижного состава железных дорог.

Перед изучением темы «Стохастические модели», студентам приводятся примеры использования таких моделей на транспорте, объясняется, например, частое применение нормального закона распределения с. в. в прогнозировании износа деталей железнодорожного подвижного состава в эксплуатации. В качестве примера предлагается рассмотреть задачи на изменение показателя «прокат колеса» для вагонов, «износ бандажа колесной пары» для тягового и моторвагонного подвижного состава и др. В процессе освоения дисциплины «Математическое моделирование в профессиональной деятельности» объективность таких оценок должна опираться на эксперимент. Также следует отметить, что важную роль играет хорошо описанный алгоритм обработки данных измерений.

Нами был разработан в контекстном ключе следующий методический инструментальный по дисциплине «Математическое моделирование в профессиональной деятельности»: комплект задач, методическое пособие для практических занятий и сопроводительный электронный курс по дисциплине.

Приведем пример задачи, используемой в процессе обучения.

Задача. Студентам представляется протокол измерения износов колесных пар, из которого видно, что произведено 100 измерений одного из показателей износа колеса вагонов – прокат (равномерный прокат – равномерный круговой предельный износ колеса в плоскости круга катания; неравномерный прокат колес – это прокат с различной глубиной по кругу катания колеса). Результаты представлены в табл. 1 в виде статистического ряда. Необходимо построить гистограмму и функцию распределения. Выдвинуть гипотезу о законе распределения и построить модель. Исследовать модель на адекватность по критерию согласия Пирсона.

Таблица 1

Интервалы значений (x_i, x_{i+1})	(0; 0,2)	(0,2; 0,4)	(0,4; 0,6)	(0,6; 0,8)	(0,8; 1)	(1; 1,2)
Число попадающих вариант, в интервал n_i	3	16	28	32	14	7

В современных условиях особое внимание уделяется также информационной подготовке (О.А. Козлов, И.В. Роберт, Михайлов Ю.В., Еськина О.А., Романенко Ю.А., Суворова Л.С.) как обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку специалистов, способных эффективно применять информационные технологии в процессе осуществления своей профессиональной деятельности [4, 2].

Таким образом, под подготовкой бакалавров направление подготовки: 38.03.02 Менеджмент (профиль подготовки: Технологическое предпринимательство) в процессе обучения дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для профессиональной деятельности» будем понимать процесс освоения теории и практики использования ИКТ в профессиональной деятельности специалиста в области технологического предпринимательства для проектирования и изготовления продукции (осуществление сбора, обработки, хранения, передачи, отражения, тиражирования информации), целенаправленно влияющей на успешное функционирование предприятий.

Следовательно, содержание обучения в области информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для профессиональной деятельности должно, в частности, отражать основные виды профессиональной деятельности специалиста в данной области -поиск идеи; изучение инноваций, обеспечивающих долгосрочные конкурентные преимущества компаний и открывающий возможности для создания уникального ценностного предложения; создание проекта средствами ИКТ. Приведем пример задания на лабораторные работы по дисциплине «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности».

Тема лабораторной работы: «Информационная система как средство реализации информационных технологий».	
Задание 1.	Найдите в Интернете описание трех компаний, принадлежащих одной предметной области
Задание 2.	Ознакомьтесь с деятельностью компании. Сформулируйте, в чём заключается: – основная деятельность компании; – опишите задачи и цели бизнеса; – выделите основные бизнес-процессы компании в соответствии с характером ее деятельности. Опишите подробно каждый бизнес-процесс, указав задачи, которые решаются в рамках данного бизнес-процесса; – для выделенных бизнес-процессов определите цели их автоматизации; – выберите классы информационных систем, которые необходимы для автоматизации выделенных бизнес-процессов. Обоснуйте свой выбор, показав соответствие функций, свойственных системам выбранных классов и задач, которые решаются в рамках выделенных бизнес-процессов.
Задание 3.	Выберите наиболее подходящую по функциональности систему для автоматизации предприятия.
Задание 4.	Сделать вывод о проделанной работе

Главной задачей контекстного обучения при проведении лабораторных работ по дисциплине «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности» является не передача информации, а развитие способностей студентов компетентно выполнять функции специалиста в области менеджмента, разрешать профессиональные проблемы и задачи, овладевать целостной профессиональной деятельностью. С этой целью нами был разработан комплект заданий для лабораторных работ.

Выводы. Контекстное обучение приобретает большую значимость в техническом и экономическом образовании оно помогает: будущим инженерам путей сообщения и специалистам в области менеджмента объединить теоретические знания по математике, математическому моделированию, информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности и профильной предметной области в единое целое, научиться применять их в профессиональной деятельности, а также помогает молодому специалисту в начальный период трудовой деятельности освоиться в профессии.

Инструментарием внедрения контекстного обучения, на современном этапе является сочетание традиционных методов и средств обучения с информационными технологиями.

Содержание используемых в процессе обучения пособий, электронных курсов, заданий, задач должно быть пронизано содержанием будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Садыкова, О.И. Математическое моделирование в профессиональной деятельности (практические занятия) / О.И. Садыкова. – Москва: РУТ (МИИТ): РОАТ, 2023. – ISBN 978-5-7473-1145-9. – 1 CD-ROM. – Текст: электронный.
2. Колоскова, Г.А. Применение современных технологий при подготовке будущих инженеров в условиях цифровой трансформации образования / Г.А. Колоскова, О.А. Козлов, Р.Ю. Колосков // Педагогическая информатика. – 2020. – №4. – С. 135-147
3. Васильев, К.К. Математическое моделирование инфокоммуникационных систем: учебное пособие для вузов / К.К. Васильев, М.Н. Служивый. – Москва: Горячая линия. – Телеком, 2018. – 236 с. – ISBN 978-5-9912-0695-2. – Текст: непосредственный.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Козлов, О.А. Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования / О.А. Козлов, И.В. Новикова, Н.В. Мацуй, И.В. Положенцева // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 15-20
6. Садыкова, О.И. Математическое моделирование систем и процессов. Курс лекций: учебное пособие / О.И. Садыкова, О.Ю. Кривич. – Москва: РУТ (МИИТ): РОАТ, 2020. – ISBN 978-5-7473-1010-0. – 1 CD-ROM. – Текст: электронный.

Педагогика

УДК 373. 08

кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье представлен практический опыт преподавателей психологической службы Шадринского государственного педагогического университета. Дана общая информация и нормативные акты, регламентирующие порядок оказания услуг. Указаны способы поддержки при оказании услуг родителям (законным представителям). Возможности и способы записи на консультацию. Указан порядок, формы оказания услуг. Отражены категории получателей услуг. Раскрыта тематика наиболее популярных запросов родителей (законных представителей) детей. Кадровый состав специалистов, оказывающих услуги по консультированию. Представлен анализ и рекомендации трех практик консультирования, родителей имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. В каждом кейсе рассмотрен: анамнез ребенка с ограниченными возможностями здоровья, запрос от родителя, причина, дано содержание консультации и практические рекомендации.

Ключевые слова: консультационная помощь родителям (законным представителям), тематика запросов родителей, содержание консультации, рекомендации.

Annotation. The article presents the practical experience of teachers of the psychological service of Shadrinsky State Pedagogical University. General information and regulations governing the procedure for the provision of services are given. The ways of support in the provision of services to parents (legal representatives) are indicated. Opportunities and ways to make an appointment for a consultation. The order and forms of service provision are specified. Categories of service recipients are reflected.

The subject of the most popular requests of parents (legal representatives) of children is revealed. The staff of specialists providing consulting services. The analysis and recommendations of three counseling practices for parents with children with disabilities are presented. In each case, the following is considered: anamnesis of a child with disabilities, a request from a parent, the reason, the content of the consultation and practical recommendations are given.

Key words: consulting assistance to parents (legal representatives), the subject of parents' requests, the content of the consultation, recommendations.

Введение. С января 2022 года ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» участвует в реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». На базе центра психологической помощи ФГБОУ ВО «ШГПУ» в 2022 году была создана служба по оказанию услуг психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающих принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей (далее служба).

Деятельность службы позволяет создавать условия для повышения родительской компетентности родителей (законных представителей), имеющих детей в возрасте от 0 до 18 лет, пропагандировать позитивное отцовство и материнство, укреплять институт семьи и духовно-нравственные традиции семейных отношений, осуществлять поддержку приемных и опекаемых семей с детьми разного возраста (от 0 до 18 лет). Работа службы регламентируется положением, ежегодно утверждаемым приказом ректора университета.

Информация о регламенте работы службы, адресе, и способах получения услуг размещена на официальном сайте ШГПУ: <https://shgpi.edu.ru/struktura-universiteta/f13/ps-sluzhba/>. Информирование родителей (законных представителей) детей осуществляется в следующих форматах: 1) размещение информации о мероприятиях для родителей (законных представителей) на странице службы на официальном сайте ШГПУ; 2) в социальной сети ВКонтакте: <https://vk.com/club218494920>; 3) в родительских сообществах; 4) рассылка информации о мероприятиях на E-mail родителям (законным представителям) детей и руководителям дошкольных образовательных организаций, средних общеобразовательных организаций, коррекционных образовательных организаций, отделам опеки и попечительства региона; 5) размещение информационных материалов и анонсов о мероприятиях на информационных стендах в образовательных организациях, остановках общественного транспорта; 6) взаимодействие с координатором проекта от департамента образования Курганской области.

Изложение основного материала статьи. Получатели услуг имеют возможность обратиться для записи на консультацию лично, позвонить по номеру телефона службы, или на горячую линию. Есть возможность записи онлайн через страницу во ВКонтакте, на электронный адрес службы, на официальном сайте ФГБОУ ВО «ШГПУ». Отказ от консультации осуществляется в том случае, если тематика обращений не относится к компетенции службы.

В службе организуются обучающие мероприятия по повышению родительской компетентности с выдачей сертификата: просветительские лекции и недели родительской компетентности в форматах онлайн и офлайн.

Преподаватели службы приняли участие в двух неделях родительской компетенции. Первая неделя прошла в период с 24 апреля по 30 апреля 2023 года, где приняли участие 2211 родителей. Вторая неделя родительской компетентности проходила в период с 16 октября по 22 октября 2023 года, где участвовали 1381 родителей (законных представителей) детей. Интерес родителей вызвали следующие тематики: возрастные и индивидуальные особенности развития ребенка; организация образовательного процесса; вопросы межличностной коммуникации и социализации у детей и подростков; развитие, обучение и воспитание детей с ОВЗ, с инвалидностью; вопросы принятия на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей; вопросы правового характера, связанные с воспитанием и обучением детей; вопросы определения и развития способностей и мышления ребенка; вопросы компьютерной зависимости, оптимального времени взаимодействия ребенка с гаджетом и социальными сетями; развития, обучения и воспитания детей и подростков; вопросы о трудностях во взаимоотношениях между родителями и детьми; вопросы профессионального самоопределения школьников; вопросы защиты прав участников образовательного процесса». Иные запросы (вопросы, связанные с суицидальным риском; вопросы, связанные с появлением в семье ребенка; вопросы, взаимодействия братьев и сестер в семье; диагностика готовности к школе и др.).

В проведении обучающих мероприятий и консультаций активное участие принимает высококвалифицированный педагогический состав института психологии и педагогики ФГБОУ ВО «ШГПУ», имеющих большой практический опыт работы в области возрастной, педагогической, и в области специального (дефектологического) образования. Общее число специалистов, участвующих в оказании услуг, составляет 32 человека, из них – один доктор педагогических наук, 13 кандидатов психологических наук и 9 кандидатов педагогических наук.

Предлагаем рассмотреть примеры содержания и формы консультирования родителей, имеющих ребенка с особыми образовательными потребностями.

Кейс 1. «Он не хочет заниматься со мной!». Вид консультации: содержательная, обратная связь присутствовала. Формат: дистанционная. ФИО родителя: Л. В. Имя ребенка: В. Возраст ребенка: 6 лет. Посещает ли ДОУ: Посещает ДОУ и дополнительно специалистов (дефектолог, логопед, психолог).

На консультацию обратилась Л.В. – мама шестилетнего мальчика В. У мальчика с пяти лет стоит диагноз ЗПР церебрально-органического происхождения. Родительница обратилась со следующей формулировкой: «мы собрались идти в общеобразовательную школу, но ребенок очень быстро утомляется, не может удерживать внимание на одном предмете, ему трудно сконцентрироваться на занятиях, особенно на математике. Мы ходим к дефектологу, логопеду и психологу, помимо специалистов мне необходимо самой заниматься со своим сыном, но он абсолютно отказывается со мной заниматься, я не могу его заставить сесть и заниматься математикой»

Анамнез ребенка с ЗПР церебрально-органического происхождения: Вес при рождении 3100 г., рост – 48 см. Сведения о курсе беременности и родов: во время беременности наблюдались повышенный тонус матки, анемия. Роды были нормальными, физиологическими, длительность родовой деятельности составила 5 часов. Информация об наличии родовой травмы у ребенка: родовая травма не отмечалась. Причины и заболевания, которые могли вызвать церебральные нарушения: ребенок родился с перинатальной гипоксией, внутриутробная инфекция не отмечалась. Сведения о развитии и состоянии ребенка в младенчестве: в младенчестве ребенок не приобрел достигнутых возрастных навыков, задержки в психомоторном развитии, асимметрия движений. Сведения об этапах развития ребенка в последующие годы: по мере роста в возрасте 2-3 лет ребенок имел трудности с речью (отставание в развитии речи). Сведения о прогнозе и результате коррекционной реабилитации: ребенок получает систематическое лечение в неврологическом центре, посещает занятия с логопедом, дефектологом.

Уточняется запрос родителя, осуществляется сбор дополнительной информации и выявляются причины. В данном случае были выявлены следующие причины: 1) отсутствие мотивации: дошкольник не видит необходимости заниматься дома, мама не может заинтересовать ребенка; 2) чувство беспомощности: ребенок чувствует себя некомфортно при работе

дома, так как задания подбираются без учета его уровня развития; 3) недостаточность знаний мамы: у мамы нет педагогического образования, поэтому работа дома строится рутинно, без инновационных подходов.

Содержание консультирования. Консультантом было пояснено, что «эта проблема может быть решена путем планирования занятий, которые будут интересны ребенку и будут его мотивировать. Важно помнить, что успешность процесса обучения зависит не только от ребенка, но и от родителей, которые должны вести ребенка за ручку и помогать ему в процессе обучения и развития». Для того, чтобы сделать занятия разнообразными и интересными консультантом были предложены практические приемы обучения и развития умственных способностей: «Математика и нейрообразование».

Применение методов нейрообразования может помочь в повышении концентрации внимания, улучшении памяти и ускорении реакции. Консультантом предложены нейро-игры, которые могут использоваться для детей с ЗПР [1, С. 31]:

1. *Симметричные рисунки 2-мя руками. 1 вариант.* Высыпать манную крупу в поднос (можно на каждого ребенка в тарелочке), предложить детям рисовать двумя руками геометрические фигуры (цифры). *2 вариант.* Разместить узоры перед ребенком, на начало узора поместить две пластиковые крышки, предложить двумя руками одновременно проложить путь мышки до домика. *3 вариант.* Разделить холст планшета на две части, предложить ребенку пальцами провести дорожку разноцветными маркерами на планшете.

2. *Поиск цветов (фигур) 2-мя руками. 1 вариант (облегченный).* Перед ребенком выкладывается 6 квадратов каждой пары разного цвета, пары раскладываются в смешанном порядке с левой и правой стороны, родитель предлагает показать один цвет (например, красный) двумя руками одновременно с двух сторон. *2 вариант (средний).* Перед ребенком выкладывается 6 пар геометрических фигур одного цвета, родитель предлагает показать одну пару геометрических фигур (например, круг) двумя руками одновременно с двух сторон. *3 вариант (сложный).* Перед ребенком выкладывается 6 пар разноцветных геометрических фигур, ребенку также необходимо услышать условие задания, запомнить его и выполнить поставленную задачу одновременно двумя руками.

3. *Последовательность 2-мя руками.* Перед ребенком выкладываются цветные крышки в одинаковой последовательности с двух сторон, ребенок крышкой перекладывает шарик в другую крышку. *Вариант 1 «Угадай цвет».* Уложи шарик определенного цвета в крышку такого же цвета. *Вариант 2 «Реши задачку».* Положи столько шариков в крышки, сколько получился ответ в задаче.

4. *Собери пирамидку.* Ребенку предлагается собрать 2 пирамидки одновременно двумя руками, с соблюдением последовательности цветов.

5. *Сравнение смежных чисел.* Перед ребенком расположены знаки «больше», «меньше» или «равно», ребенок двумя руками одновременно выкладывает счетные палочки в соответствии с предложенным знаком.

Также консультант в процессе общения с родительницей заметил, что у ребенка имеются разнообразные поп-иты, поэтому отдельно была подготовлена выборка нейро-игры с поп-итом, которые могут использоваться для детей с ЗПР. По итогам работы консультант уточняет самочувствие родителя, предлагает список литературы, предлагает и отправляет рекомендации в электронном виде. Консультант получает обратную связь от родителя.

Кейс 2. «Ребенок не может написать ни одной буквы правильно». Вид консультации: содержательная, обратная связь присутствовала. Формат: дистанционная. ФИО родителя: О.Г. Имя ребенка: Е. Возраст ребенка: 6 лет. Посещает ли ДОУ: Посещает ДОУ и дополнительно – логопеда.

На консультацию обратилась мама О.Г. шестилетнего мальчика Е. У ребенка стоит диагноз псевдобульбарная дизартрия. Родительница обратилась с вопросом: «на следующий год мой сын уже должен пойти в школу, но меня беспокоит, что он все еще не может правильно написать ни одной буквы, а мы ведь с ним занимаемся и логопеда он тоже посещает. В чем причина? Как ему научиться писать буквы к школе?».

Анамнез ребенка с псевдобульбарной дизартрией: вес и рост при рождении: вес – 3000 г, рост – 51 см. Сведения о курсе беременности и родов: во время беременности перенесен хронический пиелонефрит, в 35 недель – анемия, в 38 недель у ребенка наблюдалась гидроцефалия многоводие с права III степени; роды на 41 неделе, стремительные, оценка по шкале Апгар 7-9 баллов. Информация о наличии родовой травмы у ребенка: двукратное нетугое обвивание пуповиной. Причины и заболевания, которые могли вызвать дизартрические расстройства: ОРВИ, фебрильные судороги в 3 года, поражение лицевого нерва слева. Сведения о развитии и состоянии ребенка в младенчестве: начал держать голову в 2,5 мес., сидеть – в 8 месяцев, ходить – в 1 г. 2 мес., «гуление» появилось с 3,7 мес., лепет – 8 мес. Сведения об этапах развития ребенка в последующие годы: первые слова начал произносить с 1,5 лет, фраза появилась к 3 годам (с задержкой). Сведения о прогнозе и результате коррекционной реабилитации: ребенок проходит курс лечения у невролога, посещает занятия с логопедом.

Уточняется запрос родителя, осуществляется сбор дополнительной информации. Выявленные причины.

По прохождению мамой устного опроса, были выявлены: 1) трудности моторики: неполный объем движений, неточная переключаемость ребенка при выполнении движений крупной моторики; неумение держать карандаш или ручку, невозможность застегнуть пуговицы или зашнуровать ботинки; истощаемость движений языка, отклонение его в сторону (что мешает правильному произношению и закреплению артикуляционного автоматизма). 2) Дефекты произношения: для правильного произношения доступны только [й], а также некоторые согласные [б], [д], [в]-[ф], [к]-[г]. 3) Слабость фонематических процессов: вместо начального звука называет все слово целиком, при повторении слоговой цепочки путает слоги по звуковому составу (например, «ба-ба-ба» – у ребенка звучит как «па-ба-па» и т.д.).

Содержание консультирования.

На основе сопоставления текущего запроса родителя, представленного анамнеза и ответов в ходе беседы-опроса, консультантом была определена сама суть проблемы и найдено ее решение: конечно же, первоначально для написания букв имеет значение состояние фонематического восприятия (ее звуковой образ), а потом уже ее правильное произношение (что нарушено в нашем случае) и зрительно-моторная координация при написании буквы.

Поэтому было принято решение просветить маму, обратившуюся с запросом о возможных вариантах развития ребенка: «параллельная работа над развитием фонематического восприятия и моторных функций у ребенка как создание первоначальной основы для освоения буквенной системы».

Для того, чтобы родителю лучше понимать, чем он должен заниматься на домашних занятиях с ребенком, была создана памятка, где консультант отразил название процессов, их описание и примерные игры, упражнения и задания для проведения занятий с ребенком с дизартрией для освоения букв в домашних условиях.

Родителю были предложены следующие задания на фонематическое восприятие: игра «Поймай звук». Ребенок должен хлопнуть, топнуть, подпрыгнуть, поднять карточку и т.д., если услышит заданный звук в слове; игра «Прятки». Ребенок должен понять, где прячется звук в слове (в начале, середине, конце). Для этого можно использовать модель слова в виде паровозика, птички и т.д.; игра «Звук убежал-прибежал». Подбираются слова, например, кот-крот. У ребенка спрашивают, какой звук появился в слове. Другой вариант этой игры: был кот, стал кит – у ребенка спрашивают, что произошло, какой звук поменялся?

На развитие артикуляционной моторики рекомендовали следующие задания: «окно» – улыбнуться, открыть рот, удерживать под счет до 5-10 сек; «улыбка» – улыбнуться, оттянув уголки рта в стороны ушей, удерживать 5-10 сек; «заборчик» – улыбнуться, приоткрыть рот, чтобы были видны передние зубы, удерживать до 5-10 сек; «трубочка» – вытянуть губы вперед, удерживать до 5-10 сек; «чередование заборчик-трубочка»; «лопатка» – улыбнуться, открыть рот, положить расслабленный язык на нижнюю губу (для расслабления его можно пошлепать губами, произнося пя-пя-пя или подуть на него), удерживать до 5-10 сек; «иглолочка» – улыбнуться, открыть рот, высунуть напряженный язык вперед, тянуть его до напряжения, пока он не станет как иголочка острым, удерживать под счет до 5-10 сек; «чередование лопатка-иглолочка»; «качели» – улыбнуться, открыть рот, перемещать язык на верхнюю губу на нижнюю губу под счет 5-10 раз; «часики» – улыбнуться, открыть рот, перемещать язык от правого уголка рта к левому под счет 5-10 раз [2, С. 24].

Упражнения, направленные на развитие зрительно-моторной координации: обводилки (копирование рисунка, рисование по точкам, завершение второй половины рисунка); вырезание (по заранее заготовленному шаблону, по линиям разного характера – прямые, квадратные, волнистые, спиральные и т.д.); графический диктант (рисование по клеточкам на основе инструкций взрослого, с определением пространственного направления и количества клеток); штриховка (в разном направлении – вертикально, горизонтально, по диагонали и т.д.); раскрашивание (мандалы, простые раскраски, буквы, цифры и т.д.).

Дополнительные материалы к консультации. Консультантом был предложен алгоритм работы с практическими играми и рекомендациями по решению поставленной проблемы. Согласно алгоритму решения поставленной проблемы, содержание консультации включало следующие аспекты: 1) ребенок должен научиться слышать звуки речи и их различать (предлагаются игры на развитие фонематического восприятия) – «Может быть или нет?», «Загадки-обманки», «Сказочное королевство», «В гости» и т.д.; 2) ребенок должен научиться произносить «услышанные» звуки речи самостоятельно (развиваем артикуляционную моторику) – «Мои эмоции», «Обезьянка и банан», «Улыбка-хоботок» и т.д.; 3) ребенок должен научиться связывать «то, что услышал, произнес с образом букв – зрительно-моторной функцией (упражнения на развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации) – «Веер», «Дорисуй половинки», «Лабиринты» и др.

Так, содержание консультации было наполнено не только теоретико-обучающей информацией, но и практико-ориентированными действиями. По завершению ее, консультант заинтересовался есть ли вопросы. Родитель поддерживал связь с консультантом, начав работать по предложенному алгоритму, а также воспользовавшись дополнительными рекомендациями. Была осуществлена обратная связь, когда родитель оставил отзыв о работе, а также отправил нам фотоотчет по работе с ребенком в домашних условиях.

Кейс 3. «Развитие речи у ребенка с моторной алалией и дизартрией». Вид консультации: содержательная, обратная связь присутствовала. Формат: очная. ФИО родителя: Л.В. Имя ребенка: Н. Возраст ребенка: 6 лет. Посещает ли ДОУ: Посещает ДОУ и дополнительно логопеда и дефектолога.

На консультацию обратилась мама шестилетней девочки Ники. У ребенка стоит диагноз моторная алалия, дизартрия. Родительница обратилась с вопросом: «У девочки наблюдается сильное отставание в речевом развитии. Ребенку нужно скоро идти в школу. Как можно развить речь у ребенка? Какие методы, приемы, упражнения можно использовать?».

Анамнез ребенка. По результатам беседы с мамой были получены следующие анамнестические данные: у матери вторая по счету беременность. Во время беременности наблюдались ранние токсикозы. Хронические заболевания у матери отсутствуют. Роды были срочные, без использования дополнительной стимуляции. Во время рождения ребенок закрычал сразу. Резус – фактор у матери и плода положительный. Вес при рождении 3360 гр., рост – 54 см. Состояние раннего психомоторного развития: голову держит с 1 месяца, сидит с 5 месяцев, стоит с 6 месяцев, ходит с 8 месяцев. Перенесенные заболевания девочкой до года – ОРВИ. Были отмечены ушибы и травмы головы. Раннее речевое развитие: «гуление» в 3 месяца, лепет в 1 год. Наблюдалось задержка речевого развития. Девочка не говорила до 3-х лет. Активно использовала жестовую речь.

Сбор информации. Для выяснения причин трудностей в развитии речи у ребенка, была проведена беседа с родительницей, в которой она отмечала свойственные на ее взгляд ребенку особенности. А также проведена небольшая диагностика, для оценки состояния речи у ребенка, и выявления нарушений сформированности компонентов речевой системы, для которых в дальнейшем будут разработаны рекомендации, для их устранения. Со слов мамы, девочка легко вступает в контакт со сверстниками и взрослыми. Способна самостоятельно организовать игру. На замечания реагирует адекватно. Речь во время общения малопонятна. Переставляет слоги в словах, опускает и не проговаривает многие звуки в речи. Схожие по звучанию звуки не дифференцирует на слух. Навыки самообслуживания сформированы, но требует помощи взрослого. Опрятна в еде и одежде. Засыпает легко. Ест с аппетитом. Ведущая рука у девочки правая. Проявляет интерес к занятиям, характер деятельности устойчивый, работает с интересом, темп замедлен. По результатам опроса и диагностики, были выявлены следующие причины, влияющие на отставание в речевом развитии: 1) общая моторика: неполный объем движений, неточная переключаемость с одного движения на другое; 2) ритмическое чувство: нарушено; 3) мелкая моторика: замедленный темп выполнения; 4) просодика: разборчивость речи нарушена, дыхание поверхностное, преобладает ключичный тип дыхания, не дифференцирует ротовое и носовое дыхание; 5) артикуляционная моторика: объем движений не полный, темп замедленный, язык малоподвижен, слабый подъем языка; 6) звуко-слоговая структура: нарушена; 7) фонематическое восприятие, анализ и синтез: допускает ошибки в повторе цепочки слогов, не дифференцирует схожие по звучанию звуки; 8) звукопроизношение: отсутствуют звуки [з], [с], [ц], [ч], [ш], [р], [рь], искаженное произношение [л], [ль]; 9) импрессивная речь: понимание речи на бытовом уровне; 10) экспрессивная речь: допускает ошибки в подборе обобщающих понятий, наблюдаются ошибки в подборе слов антонимов; 11) грамматика: допускает ошибки в образовании существительных мн.числа р.п., ошибки в употреблении предлогов, не согласует существительные с числительными; 12) связная речь: находится в стадии формирования [3, С. 192].

Содержание консультирования. На основе сопоставления текущего запроса родителя, представленного анамнеза и ответов в ходе беседы-опроса, а также диагностики, консультантом была определена сама суть проблемы и найдено ее решение. Для развития речи, особенно у детей с тяжелыми нарушениями речи, должна вестись комплексная работа специалистов разных областей, только при этом можно добиться значительных результатов в развитии ребенка, в том числе и в речевом развитии. Родителю были разработаны и предоставлены рекомендации по работе с ребенком, которые включали в себя направления работы, методы, способы устранения выявленных нарушений. Данные рекомендации включали в себя набор игр и упражнений, а также пособия, к которым может обратиться родитель, для развития речи у детей с моторной алалией и дизартрией.

Дополнительные материалы к консультации. Консультантом были предложен алгоритм работы с практическими играми и рекомендациями по решению поставленной проблемы, который включал в себя следующее: развитие речевого дыхания; регуляция мышечного тонуса; формирование правильного звукопроизношения; развитие фонетико-фонематического восприятия; формирование лексико-грамматических категорий речи; развитие межполушарного взаимодействия (нейроигры); профилактика дисграфии и дислексии. По каждому блоку консультантом были подобраны

игры и упражнения, по которым должна заниматься мама с девочкой для устранения проблемы. Данные рекомендации были оформлены и предоставлены родителю для возможности заниматься с ребенком дома. Во время выполнения данных рекомендаций консультант все время поддерживал связь с родителем. Была осуществлена обратная связь.

Выводы. Формы и содержание консультирования с родителями зависят от их готовности к сотрудничеству и взаимодействию с консультантом. Для того чтобы занятие родителя с ребенком были интересными необходимо: 1) создавать благоприятную и спокойную атмосферу; 2) разбивать занятие на короткие временные периоды; 3) занятие проводить в определенном ритме; 4) поощрять ребенка за успех, учитывая структуру дефекта; 5) не сравнивать ребенка; 6) по возможности делать занятия разнообразными.

Литература:

1. Кондратьева, С.Ю. Если у ребенка ЗПР: книга для родителей / С.Ю. Кондратьева, С.Д. Ермолаев. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. – 59 с.

2. Анищенкова, Е.С. Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов / Е. Анищенкова. – Москва: Астрель, АСТ, 2006. – 58 с.

3. Пожиленко, Е.А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков [с], [ш], [р], [л]: Пособие для логопедов / Е.А. Пожиленко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 272 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук Скавычева Елена Николаевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса четвероклассников на уроках литературного чтения. Актуальность исследования позволила выявить противоречие между необходимостью развития читательского интереса у четвероклассников и недостатком методических рекомендаций по использованию интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса. Проблема исследования состоит в определении возможностей интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса четвероклассников. Цель исследования: теоретическое обоснование возможностей интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса четвероклассников. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития читательского интереса четвероклассников, охарактеризован потенциал интерактивных форм обучения в образовательной организации. Кроме этого, были выявлены возможности интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса четвероклассников. Новизна выполненной работы заключается в том, что были выявлены и охарактеризованы возможности интерактивных форм обучения в развитии читательского интереса четвероклассников на уроках литературного чтения. Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут использоваться педагогами начальных классов для развития читательского интереса у четвероклассников посредством интерактивных форм обучения на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, читательский интерес, развитие читательского интереса четвероклассников.

Annotation. his study is devoted to the study of the possibilities of interactive forms of learning in the development of the reader's interest of fourth graders in the lessons of literary reading. The relevance of the study revealed the contradiction between the need to develop reader interest in fourth graders and the lack of methodological recommendations on the use of interactive forms of learning in the development of reader interest. The problem of the research is to determine the possibilities of interactive forms of learning in the development of the reader's interest of fourth graders. The purpose of the study: theoretical substantiation of the possibilities of interactive forms of learning in the development of the reader's interest of fourth graders. Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the development of the reader's interest of fourth graders is revealed, the potential of interactive forms of learning in an educational organization is characterized. In addition, the possibilities of interactive forms of learning in the development of readers were identified.

Key words: interactive forms of learning, reader interest, development of fourth-graders' reading interest.

Введение. На сегодняшний день ориентация современного образования направлена на развитие познавательных и созидательных способностей учащихся. Отличительная черта нового стандарта — становление личности учащегося, познающей окружающий мир. Немаловажную роль в этом процессе имеет такой фактор, как читательский интерес.

Непосредственно в начальной школе выдвигается вопрос о том, будет ли ребенок проявлять познавательный интерес к книге или же он будет к ней равнодушен. Не случайно значительный интерес к развитию и формированию читательских интересов учащихся акцентируется в ФГОС НОО.

Помимо федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, интересующая нас проблема рассмотрена в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, в программе по учебному предмету «Литературное чтение» учебно-методический комплекс «Школа России». Именно поэтому развитие читательского интереса у младших школьников является одной из важнейших проблем современной методики начального образования.

С таким видом речевой деятельности, как «чтение», школьники знакомятся в период обучения грамоте. Там они узнают, что процесс обучения чтению состоит из нескольких этапов: аналитического, синтетического и этапа автоматизации. На этапе автоматизации дети с интересом наблюдают, как из букв возникают знакомые им слова. После того, как знакомство с механизмом чтения переходит на более сложный этап, у младших школьников отмечается снижение интереса к книге и к самому процессу чтения.

Следует отметить, что к четвертому классу кругу детского чтения претерпевает значительные изменения и проявляется в слабо выраженной потребности «серьезного чтения». Обучающиеся четвертого класса увлечены чтением развлекательного

характера, отдаляются от поэзии; на выбор книг влияет медиасреда и вследствие этого происходит снижение читательской самостоятельности.

Многочисленные педагогические и психологические разработки свидетельствуют, что дети, научившись читать в процессе обучения грамоте, к пятому - шестому классу имеют затруднения с чтением. Замедленность чтения, отсутствие интереса к нему становятся причиной замедления процессов интеллектуальной деятельности и так как четвертый класс является решающим переходным этапом из начальной школы в среднюю, то ему следует уделить особое внимание как в обучении, так и в воспитании.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования предполагает использование интерактивных образовательных технологий в методике преподавания младших школьников, опираясь на совершенно новые инновационные образовательные технологии, которые близки к реальности современного общества.

Введение требования по организации и реализации уроков с применением интерактивных форм обучения в образовательные стандарты нового поколения является разумным и целесообразным. В связи с этим происходит внедрение новых технологий преподавания в образовательный процесс.

Отметим, что интерактивные технологии и упражнения являются главными активными формами и методами обучения, овладение которыми предписывает выбор подходящих условий и средств организации образовательного процесса младших школьников. Следовательно, возникает необходимость в использовании интерактивных методов и форм обучения.

Интерактивное обучение – это форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учащихся, в ходе которой все участники взаимодействуют, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и собственное поведение.

Принципы интерактивного обучения необходимы для успешного взаимодействия педагога и обучающихся в образовательном процессе, а также создают условия для инициативы учащихся.

Кроме положительного влияния на личностные характеристики учащихся, к числу преимуществ использования интерактивных технологий в школьном образовании можно отнести:

- визуализацию абстрактной информации за счет динамического представления процессов и визуализацию объектов и процессов микро- и макромиров;

- использование нескольких каналов восприятия учащегося в процессе обучения, за счет чего достигается объединение информации, поставляемой одновременно различными органами чувств;

- возможность развить когнитивные структуры и интерпретации учащихся, заключая изучаемый материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая учебный материал с интерпретацией школьников [1].

Таким образом, возможности использования интерактивных форм обучения позволяют не только развивать личностные качества учащихся, но также положительно влияют на образовательный процесс в целом.

В развитии читательского интереса четвероклассников играют роль интерактивные формы обучения, так как использование подобных методов позволяет организовать активную и интересную мыслительную деятельность. Процесс развития обучающихся четвертого класса проходит более эффективно, если он включен в деятельность, которая соответствует зоне его ближайшего развития, а также если обучение вызывает интерес.

В образовательном процессе необходимо создавать оптимальные условия для развития читательского интереса у четвероклассников. Среди педагогических условий можно назвать следующие:

- создание творческой атмосферы, способствующей свободному проявлению творческого мышления учащихся;

- формирование дружеских отношений между всеми членами группы при совместной работе;

- использование в содержании занятий по развитию читательского интереса интерактивного обучения;

- разработка и внедрение тематических интерактивных занятий по литературному чтению.

Мы предполагаем, что интерактивные формы обучения, возможно, будут являться средством развития читательского интереса у четвероклассников, так как применение интерактивных форм обучения на уроках литературного чтения активизирует деятельность обучающихся и повышает мотивацию к чтению художественной литературы. Рассмотрим возможности интерактивных средств обучения, позволяющих педагогу сделать урок более интересным, насыщенным и увлекательным.

1. Метод «мозговой штурм». В работе могут быть использованы различные приемы:

- 1) Прием сопоставления репродукций.

- 2) Использование проблемных вопросов.

- 3) Творческое задание. Рецензирование детьми созданных рисунков.

- 4) Использование приема ассоциаций.

- 5) Прием дописывания и домысливания.

Таким образом, совместная деятельность участников активизирует деятельность обучающихся и повышает мотивацию к чтению художественной литературы.

2. Интерактивный урок с применением ИКТ.

Средством активизация деятельности на уроке и повышения мотивации у обучающихся к прочтению книг, безусловно, может служить использование информационно – коммуникационных технологий на уроках литературного чтения, так как современные дети находятся в тесных отношениях с компьютерными технологиями. Известно, что дети быстрее включаются в работу и действуют с особой заинтересованностью, если на уроке применяются информационно – коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию информации, ее обработку и информационный обмен (передачу, распространение, раскрытие).

3. Структурированная дискуссия.

Структурированная дискуссия – форма обсуждения, позволяющая учащимся, находясь в группе, найти способ решения поставленной проблемы. С этой целью класс делится на несколько небольших групп и получает задание: изучить данную проблему и высказаться о ней с разных точек зрения.

Имеются три стороны точек зрения:

- 1) Оптимистическая сторона.

- 2) Пессимистическая сторона.

- 3) Реалистическая сторона.

После выслушивания всех точек зрения происходит групповое обсуждение вопроса, обучающиеся приходят к общему решению проблемы.

Таким образом, активное обсуждение вопроса с различных точек зрения способствует активизации деятельности на уроке и повышению мотивации.

4. Прием «Аквариум».

Прием «Аквариум» – это своего рода спектакль. Учитель распределяет роли в классе – наблюдатели, критики, эксперты и аналитики, также выбираются пару учеников для исполнения роли актеров. Выбор текста определяется темой урока.

Актеры выступают внутри круга, образованного зрителями. Задача: передать определенные чувства и черты характера персонажей произведения. Задание для наблюдателей: определить гамму чувств, выражаемых актерами в центре круга, выразить согласие или несогласие с происходящим. Отмечается, что учащиеся могут самостоятельно выбирать персонажей произведения, чьи эмоции и чувства они хотят обсудить или передать.

Аналитики, критики и эксперты находятся во внешнем круге и могут делать необходимые пометки для последующего обсуждения. Учитель может давать каждому отдельному ученику из внешнего круга свое определенное задание.

Весь процесс построен на разыгрывании мини-спектакля. Ученики из внешнего круга могут вмешиваться в процесс, дополняя высказывания учеников из внутреннего круга, при этом находясь возле данного ученика.

Также возможен второй способ: учитель ждет логической паузы в диалоге или монологе, дает сигнал для начала высказываний внешнего круга с замечаниями. После этого внутренний круг может возобновлять работу.

Таким образом, данный метод помогает педагогу вовлечь учеников в процесс работы над произведением, мотивирует к прочтению произведения, над которым будет идти работа.

Мы предполагаем, что интерактивные формы обучения способствуют развитию эмоционально-ценностного отношения к книге. Приведем примеры интерактивных форм, способствующие развитию данного показателя.

1. Творческие задания – учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизводства информации, а творчества [2].

Творческие задания не только помогают выявить и развить специальные способности учеников, но и способствуют развитию эмоционально-ценностного отношения к книге, так как выполняя творческие задания, у обучающихся прежде всего включается эмоциональная сфера личности.

2. Круглый стол (дискуссия, дебаты).

В процессе анализа художественного произведения обучающиеся отталкиваются от системы морально-нравственных критериев, принятых лично и существующих в обществе. В процессе дискуссий и бесед по прочитанному произведению, опираясь на собственные взгляды и ценностные-ориентации, у обучающихся развивается эмоционально-ценностное отношение к книге.

3. ВаgCamp, или антиконференция.

Такие «анти-конференции» можно проводить на свежем воздухе, организуя что-то вроде лагеря. Для обсуждения можно выбирать художественные произведения, связанные с природой, с нравственно-этическим смыслом, с параллелью на жизненный опыт обучающихся.

Таким образом, отсутствие замкнутого пространства, как в школьном кабинете, даёт возможность раскрыться личности обучающегося, дать волю эмоциям, а большинство точек зрения помогает посмотреть на произведение по-новому, тем самым способствуя развитию эмоционально-ценностного отношения к книге.

Мы предполагаем, что интерактивные формы обучения расширяют круг чтения и способствуют развитию умения осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения.

Приведем примеры интерактивных форм обучения, подтверждающих данную позицию.

1. Кластеры, сравнительные диаграммы, паззлы.

Составление кластеров побуждает детей к поиску информации и расширяет круг чтения. Подобные задания можно давать на дом, тем самым развивать умение самостоятельно выбрать книгу для выполнения данного задания.

2. Метод проектов.

Метод проектов является уникальным средством развития читательского интереса четвероклассников, так как его применения направлено на формирование самостоятельности обучающихся, повышение мотивации к выполнению учебных заданий. Метод проектов активизирует деятельность обучающихся на уроке, так как они способны глубже усвоить учебный материал и научиться применять полученные знания в различных видах творческой деятельности.

Выводы. В связи с проблемой развития читательского интереса у четвероклассников широкое применение находят интерактивные формы обучения. Мы выяснили, что интерактивные формы обучения имеют множество эффективных возможностей: активизируют деятельность на уроках литературного чтения и повышают познавательный интерес к чтению художественной литературы, а также способствуют развитию эмоционально-ценностного отношения к книге; расширяют круг чтения и способствуют развитию умения осуществлять самостоятельный выбор книг для чтения.

Таким образом, изучив характеристику интерактивных форм обучения и рассмотрев их возможности, мы можем предполагать, что интерактивные формы обучения будут являться средством развития читательского интереса у четвероклассников.

Литература:

1. Алексеева, И.Я. Интерактивный метод обучения как средство повышения интереса ученика к изучаемому предмету / И.Я. Алексеева. – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 42-44

2. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Журнал «Советская педагогика». – 2005. – № 8. – С. 10.

УДК 378:147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки» Сивцева Александра Сергеевна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Работа посвящена различным аспектам коммуникативной культуры, таким как эффективная коммуникация, межкультурное понимание. Целью работы является изучение и анализ многоаспектности проблемы коммуникативной культуры будущего педагога иностранного языка. Рассматриваются особенности коммуникативной культуры и ее влияние на преподавание. В работе проведен теоретический обзор существующих исследований по теме, включая методы и подходы, применяемые для развития коммуникативной культуры у будущих педагогов. Развитие этой сферы помогает педагогам эффективно взаимодействовать с обучающимися разных культур, создавать комфортную обстановку для обучения и успешно преподавать иностранный язык.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная культура, будущие педагоги иностранного языка.

Annotation. The work is devoted to various aspects of communicative culture, such as effective communication, intercultural understanding. The purpose of the work is to study and analyze the multidimensional nature of the problem of communicative culture of the future teacher of a foreign language. The features of communicative culture and its influence on teaching are considered. The paper provides a theoretical review of existing research on the topic, including methods and approaches used for the development of communicative culture among future teachers. The development of this field helps teachers to interact effectively with students of different cultures, create a comfortable learning environment and successfully teach a foreign language.

Key words: foreign language, communicative culture, future teachers of a foreign language.

Введение. В современном мире, где глобализация и межкультурные взаимодействия становятся все более значимыми, знание иностранных языков играет важную роль. Педагоги, обучающие иностранному языку, должны не только в полной мере владеть языком, но и обладать высокой коммуникативной культурой. Коммуникативная культура включает в себя навыки эффективной коммуникации, соблюдение норм этикета, а также умение адаптироваться к различным культурам.

Актуальность данной темы обусловлена несколькими факторами:

1. Развитие технологий и онлайн-обучение. С развитием интернета и онлайн-платформ для обучения иностранным языкам, педагоги сталкиваются с новыми вызовами в области коммуникативной культуры. Необходима готовность к работе в виртуальной среде и эффективное взаимодействие с обучающимися через различные онлайн-инструменты.

2. Повышение качества преподавания иностранного языка. Развитие коммуникативной культуры у будущих педагогов позволит стать более успешными педагогами. Важно уметь адаптироваться к культурным особенностям обучающихся. Следует учесть и то, что создание комфортной обстановки для обучения является важной составляющей качественного преподавания.

3. Глобализация и увеличение межкультурных взаимодействий. В современном мире все больше людей сталкиваются с необходимостью общаться на иностранном языке. Педагоги, обучающие иностранному языку, должны быть готовыми к работе с разнообразными культурами и при этом быстро адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям.

4. Расширение понятия коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает не только знание языка, но и способность эффективно и адекватно взаимодействовать с другими людьми. Будущие педагоги иностранного языка должны развивать не только языковые навыки, но и навыки межкультурной коммуникации, этикета, навыки слушания и т.д.

Все эти факторы указывают на необходимость изучения и развития коммуникативной культуры у будущих педагогов иностранного языка. Соблюдение всех вышеперечисленных пунктов поможет успешно справляться с вызовами современного мира, тем самым обеспечивая качественное обучение иностранному языку обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В работе мы выделяем следующие компоненты процесса развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов иностранного языка: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный [6].

Целью профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов иностранного языка является развитие в единстве когнитивного, практического и ценностно-мотивационного компонентов профессиональной коммуникативной компетентности, характеризующих теоретическую, практическую и нравственно-психологическую готовность будущих педагогов иностранного языка к осуществлению межличностного и межкультурного профессионального общения.

Данная цель реализуется при решении следующих задач: обеспечение студентов теоретическими коммуникативными знаниями (лингвистическими, межкультурными и социально-психологическими); формирование системы ценностей и положительной мотивации, интереса к профессиональной деятельности; формирование у студентов практических коммуникативных умений, организация позитивного опыта межличностного и межкультурного общения.

В процессе нашего исследования мы выявили несколько ключевых аспектов языковой профессионально-ориентированной подготовки педагога иностранного языка. Один из них – это включение языковых явлений, которые отражают специфику профессионально-педагогической деятельности педагога. Особое внимание также уделяется использованию специальных профессионально-ориентированных текстов, таких как газетные и журнальные публикации, художественные тексты и интервью.

Психологический аспект содержания языковой профессионально-ориентированной подготовки педагога иностранного языка включает развитие профессионально-коммуникативной компетенции, которая находит свое проявление в практической деятельности педагога.

В процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции педагога иностранного языка используются различные формы учебного взаимодействия, включая групповую и индивидуальную работу. Групповая форма работы предпочтительна для обсуждения профессионально-ориентированной информации, а индивидуальная работа – для выполнения рецептивных заданий, требующих предварительной подготовки.

Важным аспектом является и самоорганизация педагога, которая включает работу над собой в плане познавательной, трудовой, кооперативной и развивающей общепрофессиональных ролей. Познавательная функция предполагает самоанализ

и самонаблюдение, трудовая функция – дисциплинированность и самоконтроль, кооперативная функция – сотрудничество с другими людьми, развивающая функция – мотивация к достижениям и рефлексия успеха.

В результате исследования были выявлены четыре уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата лингвистического вуза: низкий, средний, высокий и продвинутый уровень.

1. Начинаящий уровень: Студенты на начинающем уровне имеют базовые знания английского языка. Они могут понимать и использовать простые фразы, общие выражения и основные грамматические структуры. На этом этапе обучающиеся могут вести простые диалоги на английском языке, основываясь на ограниченном словарном запасом. Также имеется способность описания своих основных потребностей, есть понимание простых текстов и аудиозаписей на английском языке.

2. Средний уровень: На среднем уровне студенты имеют углубленное знание английского языка. Они могут понимать и использовать более сложные фразы, выражения и грамматические структуры. Обучающиеся на этом этапе могут участвовать в более продвинутых диалогах и обсуждениях на английском языке. Могут понимать и анализировать тексты различной сложности, а также слушать различные типы аудиозаписей.

3. Продвинутый уровень: На продвинутом уровне студенты имеют широкий запас знаний английского языка. Они свободно понимают и используют сложные фразы, выражения и грамматические структуры. Обучающиеся на данном этапе могут участвовать в сложных дискуссиях и презентациях. Они могут читать с полным пониманием сложные тексты и академические статьи, а также слушать сложные аудиозаписи на английском языке.

Важно отметить, что каждый студент имеет индивидуальное развитие и прогресс в изучении английского языка может различаться. Эти три уровня являются общими ориентирами и могут быть более подробно подразделены в зависимости от конкретных критериев и стандартов оценки знания языка.

Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка опирается на совокупность общих принципов целостного педагогического процесса. К принципам развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка мы относим следующие:

– Междисциплинарная координация (интеграция): Междисциплинарная координация рассматривается как согласование научного содержания учебных дисциплин, их консолидация [3]. Суть концепции междисциплинарной интеграции, по мнению исследователей (Н. Чебышев, В. Каган), заключается в том, что каждая познавательная и профессиональная проблема всегда является полидисциплинарной, требует анализа и решения с позиций связанных с ней дисциплин и последующего объединения дисциплинарных решений в целостную картину.

– Концепция консолидации знаний, как отмечает В. Идиатулин, современна и в общекультурном плане – как стремление к единому системному восприятию мира, преодолению узкого взгляда на мир, взаимопроникновению культур. Она естественным образом реализуема, когда у дисциплин появляется общая предметная область. Междисциплинарная координация должна рассматриваться как умение использовать методологию, основные положения, аппарат учебных дисциплин, а также приобретенные навыки для решения познавательных, учебных и профессиональных задач.

– Паритетность в педагогическом взаимодействии (принцип лично-ориентированной направленности обучения). В основе данного принципа лежит равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимная обусловленность и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса.

– Отношения «преподаватель – студент» строятся на принципах партнерства, основанного на совместной деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели. Преподаватель и студент выступают как равноправные субъекты. Обучаемые активно участвуют в выборе, организации и конструировании содержания конкретного занятия. Преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, участника занятий, студент является субъектом учебно-воспитательного процесса, с индивидуальной картиной мира, потребностями и мотивами, социокультурными и индивидуальными программами развития.

– Учебный процесс должен быть ориентирован как на нужды каждого студента, так и на всю учебную группу, включая преподавателя. Важен принцип сознательности и активности студентов при участии преподавателя. Обучение и преподавание взаимосвязаны и работают вместе для достижения желаемого результата. Если преподаватель старается активно преподавать, но студент не участвует в усвоении знаний, то успех не будет достигнут. Также известно, что изучение эффективнее, когда преподаватель умело руководит и контролирует процесс. Этот принцип подчеркивает активную роль студентов и их участие в обучении.

– Студенты должны активно включаться в процесс усвоения знаний, а не ограничиваться простым запоминанием и проявлением внимания. Они должны самостоятельно усваивать новые знания, исследовать факты, делать выводы, исправлять ошибки и разрабатывать планы действий для обогащения познания языка в целом. Когда преподаватель и студенты активно сотрудничают, можно достичь больших результатов за короткое время. Учение должно быть не только активным, но и осознанным.

Эти принципы определяют характер и содержание работы педагога и студентов в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка. Процесс включает три основных блока, которые взаимосвязаны. Когнитивный блок представляет собой деятельность по обеспечению студентов системой профессиональных коммуникативных знаний. Это достигается путем включения компонента обучения иностранному языку и создания возможностей для самообразования и самостоятельного погружения в коммуникативную среду. Практический блок отражает развитие коммуникативных навыков с помощью предоставления студентам коммуникативного опыта и организацию разного вида самостоятельной деятельности с коммуникативной направленностью.

Ценностно-мотивационный блок описывает работу по формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности, стимулирует развитие коммуникативной компетентности и мотивирует студентов на активное обучение и участие в профессиональном общении. Реализация этих блоков совместно обеспечивает целостность процесса развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка. Организационно-деятельностный компонент процесса включает различные методы и формы, которые используются в педагогическом процессе.

Поднятие уровня мотивации студентов является важным аспектом для достижения лучших результатов в изучении английского языка. Вот некоторые способы, которые могут помочь в повышении мотивации студентов:

1. Разнообразие учебных методов – рекомендуется использовать разнообразные методы обучения в целях поддержки интереса студентов. Один из вариантов – это проведение занятий в форме игр. Можно применять ролевые игры, музыку, видео и другие интерактивные элементы, делающие учебу более увлекательной.

2. Создание интересного и релевантного контента – следует предоставлять студентам материалы и задания, которые вызывают у них интерес, но при этом обладающие практической ценностью.

3. Поддержка и понимание – преподавателю важно ставить себя в позицию обучающегося, тем самым относиться к нему с пониманием, особенно в трудных моментах. Необходимо оказывать помощь в преодолении трудностей, а также позволять учиться на ошибках, в целях повышения уровня мотивации.

4. Предложение дополнительных возможностей – следует давать студентам проявить дополнительные возможности для применения и практики английского языка, например, участие в обменных программах, просмотр англоязычных фильмов или чтение книг.

5. Поощрение и признание достижений – любому педагогу стоит поощрять студентов за их усилия и достижения в изучении английского языка. Важно отмечать любой прогресс и успехи, чтобы поддерживать обучающихся, повышая мотивацию и уверенность.

Развитие коммуникативной компетентности является неотъемлемой частью общего педагогического процесса и требует использования разных методов на определенных этапах обучения студентов вуза.

Реализация данных блоков во взаимосвязи обеспечивает целостный характер процесса развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка. Организационно-деятельностный компонент процесса развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка включает методы, средства и формы осуществления педагогического процесса. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности представляет собой органическую составную часть целостного педагогического процесса, поэтому его реализация предполагает использование различных групп методов осуществления целостного педагогического процесса в вузе (в соответствии с источником знаний – словесные методы, наглядные методы, практические методы; в соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся – объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский методы) и их сочетаний [5].

Поскольку мы рассматриваем процесс развития профессиональной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка, считаем необходимым выделить и специфические методы, отражающие особенности решения задач исследуемого процесса на уроках иностранного языка: проблемные семинары, индивидуальные беседы, групповые дискуссии, коммуникативные игры, имитирующие реальное общение, создающие информационное неравенство между участниками; метод ситуаций, ролевые игры, проекты, соревнования, психологические тренинги, конференции и др.

Средства воспитания, используемые при осуществлении рассматриваемого процесса, включают различные виды деятельности студентов, способствующие решению задач развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе вуза (учебно-познавательная, трудовая, эстетическая и пр.).

Коммуникативная культура как совокупность навыков, знаний и умений, связанных с эффективной коммуникацией, является неотъемлемой частью профессиональной компетенции педагога иностранного языка. Она включает в себя не только владение языком, но и способность адаптироваться к различным культурам, умение слушать и понимать собеседника, соблюдать нормы и этикет.

Межкультурная коммуникация является важным аспектом коммуникативной культуры будущего педагога иностранного языка. Взаимодействие с представителями различных культур требует от педагога гибкости, толерантности. Исследования показывают, что успешное преподавание иностранного языка требует не только знания языка, но и умения применять его в конкретных межкультурных ситуациях.

При развитии профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка используются различные формы организации педагогического процесса, способствующие развитию в единстве когнитивного, практического и ценностно-мотивационного компонентов профессиональной коммуникативной компетентности: беседы, дискуссии, тематические вечера, конференции, фестивали, самостоятельная и исследовательская работа обучающихся, направленная на усвоение профессиональных коммуникативных знаний в их органическом единстве и т.д.

Использование данных методов позволяет актуализировать коммуникативные знания студентов, придать им субъективный личностный смысл. Методы осуществления целостного педагогического процесса применяются в единстве с определенными педагогическими средствами. К средствам обучения, применяемым в процессе развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка, относятся учебные и наглядные пособия (плакаты, схемы, кинофильмы, фотографии, карточки-задания и др.), демонстрационные устройства, технические средства и пр.

Выводы. Существует ряд методов и подходов, которые помогают развивать коммуникативную культуру у будущих педагогов иностранного языка: проведение тренингов и практических занятий по развитию коммуникативных навыков, а также использование современных технологий в обучении, например, онлайн-платформы. Несмотря на то, что исследования в области коммуникативной культуры активно ведутся, все еще остается много вопросов, требующих дальнейшего изучения. Например, какие конкретные навыки и знания необходимы будущим педагогам, как эффективно интегрировать межкультурные элементы в учебную программу, как оценивать уровень коммуникативной культуры у будущих педагогов.

Оценочно-результативный компонент развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка включает определение результативности осуществляемого педагогического процесса, т.е. степени соответствия полученных результатов поставленным целям; анализ причин, обуславливающих появление отрицательных результатов педагогического взаимодействия; выявление путей исправления недостатков педагогической деятельности и внесение необходимых коррективов для достижения более высоких результатов.

Таким образом, взаимосвязь выделенных компонентов развития профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка обеспечивает целостность осуществляемого педагогического процесса.

В заключение можно отметить, что проблема коммуникативной культуры будущего педагога иностранного языка является многоаспектной и требует дальнейших исследований. Развитие коммуникативной культуры у будущих педагогов является важным аспектом их профессиональной подготовки. Педагоги должны стремиться к постоянному совершенствованию своих навыков коммуникации и развитию межкультурного понимания для успешного преподавания иностранного языка.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36. – EDN SKEDRR
2. Гаврилова, О.В. Иноязычная коммуникативная культура студентов педагогического направления в процессе профессиональной подготовки / О.В. Гаврилова // Молодой ученый. – 2017. – № 21-1(155). – С. 3-5. – EDN YUHSCN
3. Идиатулин, В.С. О координации учебных дисциплин / В.С. Идиатулин // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 156-158. – EDN IBMZZD

4. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям «Социология», «Культурология» / Б.С. Ерасов. – 3. изд., доп. и перераб. – Москва: Аспект Пресс, 2000. – 590 с.
5. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю.К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.
6. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е.И. Серкова и др.]; под ред. В.Д. Симоненко. – Москва: Вентана-Граф, 2007. – 365 с.

Педагогика

УДК 37.036

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна

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);

студент Прудовский Марк Александрович

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

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭРУДИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к проблеме развития музыкальной эрудиции на уроках музыкальной литературы в детской школе искусств. Музыкальная эрудиция – комплексное понятие, предполагающее глубокие и всесторонние познания в области музыкального искусства, его истории и теории. Накопленные знания, составляющие фундамент эрудиции – продукты памяти, работы мышления, результат работы мозга. Авторы обращаются к исследованиям, доказывающим пользу обучения музыке на пути развития мозга, художественного восприятия, логического мышления. В статье отмечается необходимость приобщения подрастающего поколения к ценностям высокой культуры. Обращается внимание на то, что переизбыток информации, зависимость молодого поколения от гаджетов, недостаток живого общения, «педагогика потребления» негативно влияют на развитие современных детей и культурную ситуацию в обществе в целом. Музыкальные школы и школы искусств сегодня представляют собой учебные заведения, предназначенные для воспитания всесторонне развитого человека, способного мыслить и учиться в течение всей последующей жизни. Делу просвещения, развития интеллекта и творческих потенций детей служат и отдельные дисциплины, изучаемые в этих школах, в том числе и музыкальная литература. Авторы отмечают тот факт, что работа по формированию эрудиции на занятиях музыкальной литературой коррелирует с познаниями в сфере истории, русского языка, литературы и других дисциплин школьной программы. Обращается внимание на комплекс методов, успешно зарекомендовавших себя в процессе изучения данной дисциплины. Среди тех, что апробированы в педагогической практике, выделяются такие, как наглядный, словесный и практический методы, а также обучение через создание проблемных ситуаций. Все они в той или иной степени применимы к формированию музыкальной эрудиции. В качестве одного из наиболее эффективных авторы указывают метод, предполагающий игровой подход к изучаемому материалу, преподносящий его в форме творческого конкурса, интеллектуальной «дуэли» или турнира. В ходе исследования делается вывод о том, что занятия по развитию музыкальной эрудиции могут быть полезны как тем, кто собирается посвятить музыкальному творчеству свою жизнь, так и тем, кто намерен избрать своей профессией иную предметную сферу. Несмотря на сложность формирования музыкальной эрудиции, систематическая и целенаправленная работа педагога в этом направлении оправдывает себя: способность мыслить нестандартно, дисциплина, тренировка памяти – все эти качества пригодятся детям в любой области профессиональной реализации.

Ключевые слова: детство, развитие, культура, воспитание, музыкальная литература, эрудиция, педагогика, метод, мышление.

Annotation. The authors of the article address the problem of developing musical erudition in musical literature lessons at a children's art school. Musical erudition is a complex concept that presupposes deep and comprehensive knowledge in the field of musical art, its history and theory. The accumulated knowledge that forms the foundation of erudition is the product of memory, the work of thinking, the result of the work of the brain. The authors refer to studies that prove the benefits of learning music on the development of the brain, artistic perception, and logical thinking. The article notes the need to introduce the younger generation to the values of high culture. Attention is drawn to the fact that an overabundance of information, the dependence of the younger generation on gadgets, a lack of live communication, and “pedagogy of consumption” negatively affect the development of modern children and the cultural situation in society as a whole. Music and art schools today are educational institutions designed to educate a comprehensively developed person, capable of thinking and learning throughout his entire life. Individual disciplines studied in these schools, including musical literature, also serve the cause of education, development of the intellect and creative potential of children. The authors note the fact that the work on developing erudition in music literature classes correlates with knowledge in the field of history, Russian language, literature and other disciplines of the school curriculum. Attention is drawn to a set of methods that have successfully proven themselves in the process of studying this discipline. Among those that have been tested in pedagogical practice, the following stand out: visual, verbal and practical methods, as well as learning through the creation of problem situations. All of them are, to one degree or another, applicable to the formation of musical erudition. As one of the most effective, the authors indicate a method that involves a playful approach to the material being studied, presenting it in the form of a creative competition, an intellectual “duel” or a tournament. The study concludes that classes on the development of musical erudition can be useful both for those who are going to devote their lives to musical creativity, and for those who intend to choose a different subject area as their profession. Despite the difficulty of developing musical erudition, the systematic and purposeful work of a teacher in this direction pays off: the ability to think outside the box, discipline, memory training - all these qualities will be useful to children in any area of professional implementation.

Key words: childhood, development, culture, education, musical literature, erudition, pedagogy, method, thinking.

Введение. Приобщение подрастающего поколения к высокой культуре сегодня важно как никогда. Переизбыток информации, зависимость от гаджетов, недостаток живого общения, «негативное воздействие ... информационно-коммуникативных средств на психическое, физическое развитие и социализацию детей» [1], «педагогика потребления» [7] – факторы, негативно влияющие на культурное развитие общества. В связи с этим представители педагогического сообщества

говорят о необходимости формирования у детей чувства прекрасного, любви к искусству во всех его проявлениях, способности анализировать, мыслить творчески. Всё это может обеспечить музыкальное образование, которое ребята получают в детских музыкальных школах и школах искусств.

Эти учебные заведения предназначены для воспитания всесторонне развитого человека, способного мыслить и учиться в течение всей последующей жизни. Происходит это через приобщение к музыкальной культуре. Крупный отечественный исследователь в области психолингвистики и теории сознания Т.В. Черниговская в своих лекциях высказывает мысль о том, что занятия музыкой ускоряют и интенсифицируют развитие мозга. Являясь рано полученной тренировкой, нейронной сети они влияют на пластичность мозга, его состояние в пожилом возрасте. Известный педагог и музыковед А.И. Лагутин в своем пособии «Методика преподавания Музыкальной литературы» пишет так: «Общее музыкальное образование, которое дает школа, должно способствовать пробуждению интереса к музыкальному искусству и его пониманию, формированию эстетического вкуса и практических музыкальных умений, развитию творческих способностей» [4, С. 7].

Необходимо отметить, что одной из первостепенных задач всего обучения в музыкальной школе является развитие навыка грамотного, вдумчивого слушания музыки. Фундаментальную роль в становлении этого навыка играют занятия по предмету «Музыкальная литература». Возникла данная дисциплина на рубеже 30-40-х годов XX века. Учебная программа была разработана профессором Московской консерватории В.Э. Ферманом. Цель курса сегодня – это расширение музыкального кругозора, привитие интереса и любви к музыке, развитие художественного вкуса.

Попутно происходит формирование музыкальной эрудиции (другими словами, просвещенности) как неотъемлемого аспекта личности любого культурного человека. В этом-то и состоит актуальность поднятой в исследовании темы – на самом деле, предмет Музыкальная литература представляет собой не только изучение музыки и композиторов ее создающих, а еще и служит средством просвещения будущих полноправных членов общества, обладающих широким спектром знаний в различных областях искусства, а также развитым креативным и логическим мышлением, которое пригождается в любой профессии и в любой сфере современной жизни.

В процессе исследования были использованы такие методы, как: педагогическое наблюдение, анализ и систематизация исследовательской и методической литературы по избранной теме.

Целью статьи является анализ методов, лежащих в основе учебного процесса в детской школе искусств и способствующих формированию у обучающихся такого качества, как музыкальная эрудиция.

Изложение основного материала статьи. Что представляет собой такое понятие, как «эрудиция»? Само слово произошло от латинского «eruditio» («ученость, просвещение, познания») и означает глубокие и всесторонние познания в какой-либо области, возникшие в результате изучения и осмысления разных источников. По сути, это продукт памяти, отражающий способность человека запоминать и воспроизводить большие объемы информации.

Музыкальная эрудиция – это неотъемлемая часть общей культурности и просвещенности человека. Она включает в себя знания о музыке (композиторах, исполнителях, музыкальных жанрах и формах, истории создания музыкальных произведений), а также общий интерес к музыке, умение понимать её эмоциональный настрой. Это комплексное понятие, вбирающее в себя развитое логическое мышление, музыкальную память, восприятие, одним словом – множество познавательных психических процессов, развивая которые, дети познают мир искусства. Развитие музыкальной эрудиции может происходить бессознательно как для ученика, так и для педагога, но является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Вся сущность данного понятия ярко раскрывается во время изучения такого предмета, как музыкальная литература. Занятия этой учебной дисциплины – кладь полезных и разнообразных по содержанию форм работы. Ведущим компонентом служит постоянное взаимодействие с каким-либо музыкальным материалом. Учащиеся из урока в урок выступают в роли слушателей (иногда – зрителей) оперной, симфонической, хоровой, ансамблевой, инструментальной музыки разных композиторов, стран, эпох и стилевых направлений. Такой вид деятельности как нельзя лучше развивает фантазию, наглядно-образное мышление, помогает в формировании навыка внимательного, вдумчивого восприятия услышанного.

Сложно переоценить пользу музыкальной литературы. Не секрет, что современные дети с классической музыкой по собственному желанию соприкасаются весьма и весьма редко. А ведь это огромный пласт материала, знакомство с которым является аспектом разностороннего развития личности. К стати говоря, развитие это происходит не только в музыкальном плане. На занятиях рассматриваются разные периоды развития музыкального искусства, но как о них говорить, не обрисовав историческую картину того или иного периода? Обязательно речь заходит об известных личностях и деятелях культуры (не только о композиторах), в лекционном материале обозначаются важные даты, исторические события и их предпосылки, влияние окружающей действительности на становление творческого облика авторов изучаемых произведений. Становится очевидно, что в этом отношении музыкальная литература во многом переключается с историей.

Помимо этого, музыкальная литература как предмет имеет много общего с литературой, изучаемой в общеобразовательной школе. В качестве примера можно вспомнить несколько опер, написанных на сюжеты произведений, ставших классикой русской литературы: «Руслан и Людмила» Глинки, «Борис Годунов» Мусоргского, «Евгений Онегин» Чайковского. Кроме того, в VI (8) и III (5) классах проходит творчество композиторов первой половины XIX века: Алябьева, Варламова, Гурилева, Глинки, Даргомыжского. Все они – авторы романсов на стихи русских поэтов: Пушкина, Лермонтова, Дельвига, Жуковского и т.д. Конечно, нет задачи и возможности говорить о писателях и поэтах подробно. Но хотя бы некоторые важные детали об их жизни обязательно обсуждаются с учениками. Кроме того, важно рассказать о смысле произведения, ответить на вопрос: какую идею хотел выразить автор слов и как она отражена композитором?

Надо отметить, что музыка является составной частью мировой художественной культуры, в связи с чем при ее изучении необходимо знакомиться с произведениями разных видов искусства: архитектурой, скульптурой и живописью. Таким образом, обучающиеся на занятиях по музыкальной литературе приобретают множество интересных и полезных знаний в различных областях культуры и искусства – вот это и есть музыкальная эрудиция.

Зачем человеку, который, допустим, не занимается музыкой профессионально, обладать таким качеством, как музыкальная эрудиция? Сложно дать однозначный ответ на этот вопрос. Но дело в том, что любой человек является членом общества. Очевидно, что чем выше культурный уровень индивида, тем его взаимодействие с другими членами общества интереснее, продуктивнее, позитивнее, оно становится более одухотворенным. Без этого невозможен культурный (и не только культурный) прогресс общества. Кроме того, по мнению многих психологов, занятия музыкой развивают оба полушария головного мозга: правое, которое отвечает за творческую составляющую и левое, которое отвечает за логику [2, С. 57-58]. Соответственно, люди, которые в свое время учились музыке, обладают более развитым мышлением и богатым воображением. Эти качества пригождаются во многих сферах жизни человека.

Методы развития музыкальной эрудиции различны. В современной педагогике выделяют 4 группы методов обучения:

1. Наглядные (работа с нотным текстом, просмотр видеоматериалов, портретов, а также применение технологии картирования).

2. Словесные (лекции, беседы, дискуссии).
3. Практические (игра музыкальных тем, написание тестов, викторин, создание презентаций, проектов).
4. Обучение через создание проблемных ситуаций.

Каждый из этих принципов применим к развитию музыкальной эрудиции.

1. *Наглядные методы* применяются в музыкальной педагогике довольно специфично (в основном преобладает метод слухового восприятия). Однако это не означает, что наглядность не присутствует на уроках, ведь слушание и анализ музыки не представимы без обращения к нотному тексту.

В своем методическом сообщении преподаватель Павленко Г.В. утверждает следующее: «На уроках музыкальной литературы используются следующие методы наглядного обучения:

- демонстрация музыки;
- наблюдение музыки по нотам;
- изобразительные средства наглядности» [6, С. 32].

2. *Словесные методы обучения* применяются на уроке музыкальной литературы в силу ее специфики. Объяснение нового материала, равно как и повторение пройденного, может иметь вид рассказа-монолога или беседы, «музыкальной экскурсии» и диалога с аудиторией. Не редко формой контроля (и формой работы над эрудицией) становится составление музыкального кроссворда. Вербальный метод виден и в работе ученика с литературой (книга о музыке содержит, помимо нотных примеров, понятия, которые могут стать основой создания музыкального словаря).

3. *Практические методы* могут применяться:

- в формах, предполагающих игровой подход: конкурса, турнира, эстафеты, дуэли, ролевой игры;
- в формах, предполагающих интеллектуальную, эвристическую, аналитическую составляющие: исследование, анализе первоисточников, комментарии, мозговой атаке, репортаже, рецензии;
- в форме иллюстрации изучаемого материала: слайд-, видео-, аудиопрезентации;
- в формах публичного выступления: пресс-конференции, «экспертном совете», регламентированной дискуссии, создании музыкального журнала, газеты или группы (например, фан-клуба) в соцсетях;
- в форме сценической работы, т.е. пластического этюда, инсценировки и др.

Названные виды могут быть использованы на уроках музыкальной литературы с целью формирования и закрепления в памяти новых знаний, умения, предполагающего выработку определенных реакций умения извлечь эти знания в нужный момент). Так, например, упражнение "Дуэль", предполагает, что «дуэлянты» задают друг другу вопросы по данной теме в режиме блица и тут же отвечают на них.

Особенно продуктивными в этом отношении являются различные соревнования. Практический пример: участники делятся на команды, каждая из которых получает конверт с заданием. Серия предложенных вопросов определяет знание музыкально-теоретических терминов, творческого наследия композиторов, музыкального материала. Задания могут быть творческими и иметь тестовый характер:

- а) правильно сгруппировать понятия (по элементам музыкальной речи, группам инструментов и т.д.);
- б) соотнести термин с определением, имена с датами и событиями, цитаты – с именами композиторов:

«...Учитель, замета, что я рисовал уже слишком небрежно, неоднократно журил меня и, наконец, однако ж, догадавшись, в чем дело, мне однажды, что он замечает, что я все только думаю о музыке: что ж делать? – отвечал я. – Музыка- душа моя!» (о Глинке).

«Сколько ему досталось даров: и могучий разум ученого, и гений композитора, и литературное дарование. Ни одного таланта он не зарыл в землю, все развил и отдал своему народу, человечеству» (Ильин, Сегал) (о Бородине);

в) музыкальный пазл предполагает «достраивание» целостного текста музыкального сочинения по его фрагментам;

г) музыкальное лото (по биографии композитора, по отдельному произведению, по музыкальным стилям);

д) «ассоциации» (или «4 карточки – одно слово») рассчитана на знание биографий композиторов и исторических стилей (так, показ композиторских портретов предполагает в итоге определение того, что все авторы относятся к одной эпохе, например, к барокко, вызывая ассоциацию с термином «барокко») [3].

Метод проектов также применим на уроках музыкальной литературы. Результаты исследовательских и просветительских проектов оформляются в виде альбома, доклада, презентации, с музыкальными иллюстрациями [5].

4. *Обучение через создание проблемных ситуаций* применяется тогда, когда необходимо добиться высокого уровня напряженности мышления учащихся. Ценность этого подхода заключается в отказе от заучивания путем перехода к размышлению: работа организуется таким образом, что ученики самостоятельно отыскивают в материале нужные для решения.

Выводы. Несмотря на сложность формирования музыкальной эрудиции, систематическая и целенаправленная работа педагога в этом направлении оправдывает себя: в учениках она развивает способность мыслить нестандартно, тренирует память, позволяет накопить культурный опыт, интеллектуальный багаж, дисциплинирует мозг, эти качества пригодятся детям в любой сфере профессиональной реализации.

Литература:

1. Иванова, И.Ю. Анализ проблемы информационной безопасности детей дошкольного возраста в семье / И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Е.Б. Быстрай [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 9.
2. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
3. Климова, И.В. Современные подходы в методике преподавания музыкальной литературы: методическая разработка / И.В. Климова // Гольшмановская детская школа искусств [сайт], 2018. – URL: https://gdshi.tmn.muzkult.ru/media/2018/09/14/1216650512/Sovremennyye_podKhody_v_metodike_prepodavaniya_muzykalnoj_lite_ratury_2017.pdf (дата обращения: 08.10.2023)
4. Лагутин, А.И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе / А.И. Лагутин. – Москва: Музыка, 1982. – 224 с.
5. Малова, Н.А. Роль игровых технологий при изучении музыкальной литературы в ДМШ и ДШИ: методическая разработка. / Н.А. Малова // Образовательная социальная сеть nportal.ru [сайт], 2020. – URL: <https://nportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2020/02/03/rol-igrovyyh-tehnologiy-pri-izuchenii-muzykalnoy> (дата обращения: 08.10.2023).
6. Павленко, Г.В. Воспитание учащихся в обучении: уроки музыкальной литературы: учебное пособие / Г.В. Павленко. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. – 72 с.
7. Терещенко, В.В. Горизонты взросления растущего ребенка: парадоксы и перспективы / В.В. Терещенко // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 8. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-8

УДК 371.83

соискатель ученой степени кандидата

педагогических наук Ситнова Анастасия Андреевна

Шуйский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (г. Шуя);

Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский детско-юношеский центр» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Целью статьи является изучение педагогических ресурсов для формирования социально значимых качеств личности обучающихся в детских общественных объединениях на примере РДМ (как правопреемнике РДШ). Динамика формирования социально значимых качеств личности напрямую зависит от содержательности педагогической деятельности взрослых. Систематизация педагогических ресурсов как совокупности возможностей детского общественного объединения обеспечивает сформированность СЗК личности обучающихся. Необходимо рассматривать педагогические ресурсы для развития СЗК личности обучающихся в триединстве: социальные, образовательные, субъектные. Оптимизация ресурсов общественного объединения, его среды жизнедеятельности зависит от выбора соответствующих условий для педагогического влияния на личностный рост участников объединений. Именно педагогические условия в значительной степени определяют успешность формирования СЗК обучающихся. Наиболее эффективны организационно-педагогические, информационно-педагогические, психолого-педагогические условия. Возможно как целевое предварительно спроектированное создание новых условий, обстоятельств, от которых зависят улучшения, так и преобразование имеющихся факторов и выявленных ресурсов общественных объединений для формирования СЗК обучающихся. В совокупности они обеспечивают совершенствование целевой социальной педагогической поддержки участников со стороны педагогов; программно-методическое сопровождение личной и групповой активности участников. Кроме этого благодаря использованию выявленных педагогических ресурсов и созданию педагогических условий происходит формирование развивающей среды для эффективного развития личности обучающихся во взаимодействии с общественными объединениями.

Ключевые слова: детские общественные объединения, педагогические условия, педагогические ресурсы, социально значимые качества личности.

Annotation. The goal of the article is to study the pedagogical resources for developing socially significant qualities of personality in students participating in children's public organizations, using the example of RMCY «Movement of the first» (as the successor of the RMS). The dynamics of developing socially significant qualities of personality depends directly on the content of pedagogical activities of adults. Systematizing pedagogical resources as a set of opportunities for children's public organizations ensures the formation of socially significant qualities of personality in students. It is necessary to consider pedagogical resources for developing socially significant qualities of personality in three aspects: social, educational, and subjective. Optimizing the resources of a public organization and its living environment depends on choosing appropriate conditions for pedagogical influence on the personal growth of participants. Pedagogical conditions largely determine the success of developing socially significant qualities of personality in students. The most effective conditions are organizational-pedagogical, informational-pedagogical, and psycho-pedagogical. It is possible to either design new conditions and circumstances that lead to improvements or transform existing factors and identified resources of public organizations for developing socially significant qualities of personality in students. Together, they ensure the improvement of targeted social pedagogical support from teachers and program-methodological support for personal and group activities of participants. Additionally, by using identified pedagogical resources and creating pedagogical conditions, a developmental environment is formed for effective development of students' personalities in interaction with public organizations.

Key words: Children's public associations, educational conditions, educational resources, socially significant personal qualities.

Введение. Формирование социально значимых качеств (далее – СЗК) обучающихся – это процесс, постоянно находящийся в поле педагогического внимания в различных видах жизнедеятельности образовательной организации. Его протекание в рамках общественных объединений имеет свои особенности.

Анализ литературы свидетельствует, что РДШ (2015-2023 гг., с 2023 г. РДМ «Движение первых» как правопреемник РДШ) как уникальная общественно-государственная организация выступила своеобразным воспитательно-развивающим пространством, обеспечивающим дополнительные возможности для активизации СЗК обучающихся, имея в наличии присущие только ему ресурсы [8, С. 1].

В педагогической науке «resource» («ресурсы») рассматриваются как вспомогательное средство, способное актуализировать внешние и внутренние условия при формировании «новых структур и состояний» [2, С. 28]. Можно определить ресурсы непосредственно связанные с социально-педагогической деятельностью РДШ и РДМ, исходя из необходимости актуализации определенных условий [4, С. 50; 10, С. 5]. Изучение ресурсной базы РДШ (РДМ «Движение первых») с позиций педагогики позволило решить одновременно несколько приоритетных задач: выявление ресурсной базы, повышение компетентности педагогов для опоры на существующие ресурсы, создание новых, актуальных возможностей (с игнорированием или заменой старых схем педагогических действий), в конкретных ситуациях деятельности объединений, важных для становления СЗК личности обучающихся [14, С. 36; 15, С. 33].

Изложение основного материала статьи. В отечественных научно-педагогических исследованиях по проблемам деятельности общественных объединений понятие «педагогические ресурсы» введено как общее понятие о совокупности средств и объектов, которые необходимы человеку для удовлетворения своих образовательных потребностей. Исследователи рассматривают педагогические ресурсы в системе образования (В.П. Бедерханова, А.В. Смахина, и др.) как приоритетный потенциал для развития общественно-полезной, образовательной, познавательной деятельности обучающихся, ее организации и содержательно-развивающей реализации [2, С. 27].

Осмысление различных подходов, идей и мыслей исследователей о необходимости изучать феномен ресурсности в отношении конкретных сфер и областей педагогического знания становится принципиально в частности, при изучении специфики ресурсов деятельности общественных объединений. В качестве системообразующих ресурсов в деятельности РДМ обозначим:

Социальные ресурсы (возможности социальной среды; общественно-полезных видов деятельности; семейные традиции и др.), способствующие стимулированию и актуализации социально востребованных мотивов, совместных целей и личных потребностей обучающихся как участников общественных объединений. Эффективность названных ресурсов

обеспечивается соответствием социально направленного содержания деятельности РДДМ задачам формирования СЗК и активным включением обучающихся в социально направленную деятельность.

Образовательные ресурсы (специфичность «открытого», неформального познания вне школы), Эффективность этой группы ресурсов поддерживается удержанием фокуса педагогического внимания на вопросах учета и реализации нормативно-правовой базы образования и на наличии научно обоснованного программно-методического обеспечения, содействующего последовательному формированию СЗК обучающихся с опорой на их уровень жизненного опыта.

Субъектные ресурсы (личностные характеристики, психолого-возрастные особенности, ценностно-эмоциональная сфера, проявления индивидуальности и др.). Обеспечиваются наблюдательностью и вниманием педагогов к результативности самореализации обучающихся на основе таких аспектов как осознанная социальная мотивация участия обучающихся в РДШ (РДДМ) и постоянный мониторинг с наличием разработанного диагностического инструментария для определения сформированности СЗК и их критериальной градации [6, С. 21; 16, С. 165].

Оптимизация ресурсов общественного объединения зависит от выбора соответствующих условий для педагогического влияния на личностный рост участников объединений. Систематизация педагогических условий как полноценной совокупности возможностей детского общественного объединения, а также потенциальных ресурсов ее деятельности социально-педагогического характера обеспечит сформированность СЗК обучающихся, участвующих в деятельности РДДМ.

Педагогическое условие трактуется как фактор, внешнее обстоятельство, существенно влияющее на результаты педагогического процесса, воспитания личности, выбора форм и методов обучения (в нашем случае – формирование СЗК) [5, С. 19; 7, С. 81]. При этом «условия» не отрицают возможности их предварительного конструирования или освоения имеющихся, с возможным преобразованием при необходимости [3, С. 23].

На основе анализа источников литературы выделены несколько групп условий, показавшие положительную результативность, достоятельность и оптимальность [12, С. 50; 14, С. 41; 15, С. 29], а именно совокупность организационно-педагогических, информационно-образовательных и психолого-педагогических условий.

Организационно-педагогические условия способствуют осуществлению функций управления и проектирования педагогической составляющей деятельности общественного объединения обучающихся. Специфично проявляются при этом все элементы педагогического процесса: постановка и формулирование целей и задач (с участием обучающихся в их выборе и осознании); совместное действие со взрослыми и сверстниками для сравнения и сопоставления собственных позиций; формы организации занятий и обновление их содержания; технологичность выполнения (совокупность средств и методов адекватных ситуации индивидуальных и групповых действий); контроль и самоконтроль (рефлексия; сочетание оценки и самооценки) со стороны обучающихся. Тем самым обеспечивается эффективность педагогического влияния в разнообразии социального пространства, содействующего раскрытию способностей и потенциальных возможностей для развития личностных качеств обучающихся.

Информационно-образовательные условия сопряжены с когнитивной основой деятельности общественных объединений и с методическим базисом педагогического процесса.

Включение обучающихся в деятельность естественным образом и без принуждения раскрывает перед ними теоретически знакомые понятия (патриотизм, семья, природа, труд и др.), реализованные в социальной практике отличной от традиционных форм и методов обучения в школе. Полученное таким образом знание позволяет обучающимся не только глубоко воспринимать все окружающее, но и активнее откликаться на запросы действительности, ощущая собственную востребованность другими.

Возникают особые требования по созданию и применению рекомендаций, методических инструкций в помощь организаторам и педагогам для взаимодействия с участниками общественных объединений. С учетом специфики требований своего времени необходимым оказывается внести коррективы в особый образом созданные социально направленные программы, принципиально значимые и в образовательных целях на основе сотрудничества детей и взрослых как партнеров; гармонии в рамках субъект-субъектных отношений; приоритета гуманистических принципов.

Психолого-педагогические условия рассматриваются относительно развития личностно-индивидуальных свойств обучающихся с ориентацией на многоаспектность их потенциала. Участие в общественном объединении воспринимается обучающимися как источник сознательного накопления и развития личного позитивного опыта, на основе своих потребностей и интересов, в практике реального преобразования общественных ситуаций. Здесь создается необходимая обучающимся социальная среда для пробы своих сил, раскрытия способностей; проявляются и учитываются личностные свойства, отражающиеся в поведении, общении, действиях и поступках, как индивидуально-психологические основания субъектов общественно-полезной деятельности.

Анализ основных нормативно-регламентирующих документов такого общественного объединения обучающихся как РДДМ (как правопреемника РДШ), позволяет выявить стержневые направления его содержания, принципиально ресурсные для проявления и коррекции выявленных свойств и характеристик обучающихся, которые выступают как СЗК личности.

Особый интерес представляют такой модуль содержания деятельности общественных объединений, в которых обучающиеся проявляют СЗК, решая актуальные проблемы и задачи жизнедеятельности, реализуя социализацию (вхождение в общество) на основе социальных и образовательных ресурсов и раскрывая способности к внутреннему самосовершенствованию (на основе потребностей и индивидуально-психологических возможностей личности).

В содержании деятельности РДШ (в дальнейшем РДДМ), как показал анализ практики, таким направлением, интегрирующими познание, творчество и взаимоотношения с другими людьми, что позволяет реализовать обучающимся внутреннюю потребность в движении, изменении, самоактуализации, стал модуль «Гражданская активность» (в продолжении в условиях реализации деятельности РДДМ: «Волонтерство и добровольчество», «Достигай и побеждай», «Береги планету» и др.).

Направление «Гражданская активность» предусматривало решение ряда задач по развитию дружбы народов в едином государстве, сохранению самобытных национальных языков и культур народов страны; укрепление чувства гордости и ценностного отношения к стране, родному краю, малой родине; стимулирование добровольчества и благотворительности для особых категорий населения; организации акций социальной и экологической направленности по личной инициативе обучающихся; организации исторических исследований поисковых отрядов; проведение развивающих досуговых мероприятий, квестов, социально одобряемых видов отдыха (соответствует направлениям деятельности РДДМ: Образование и знания. «Учись и познавай!», Волонтерство и добровольчество. «Благо твори!», Дипломатия и международные отношения. «Умей дружить!»), Экология и охрана природы. «Береги планету!») [16, С. 126; 17, С. 294].

Практика общественной деятельности участников объединений обнаруживает, что в помощь организаторам, вожатым и специалистам в стране создаются региональные ресурсные центры РДШ (в дальнейшем региональные советы РДДМ «Движение первых»), вводится новая должность «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями», разрабатываются педагогически ориентированные материалы методического характера

по сопровождению ряда тематических вопросов. Наблюдается креативность и острота проблематики средств и форм деятельности общественных объединений, учитывающих современные интересы, стиль жизни и взаимоотношений обучающихся в соответствии с их возрастом, возможностями, воззрениями.

Таким образом выявлен ряд особенностей формирования СЗК обучающихся на основе ресурсов РДДМ (как правопреемника РДШ). Участие в деятельности общественной организации РДШ (РДДМ) позволяет включиться обучающимся в процесс, в ходе которого культура общества передается подрастающему поколению напрямую, в реальных совместных общественно-полезных делах и акциях, в творческом взаимодействии со сверстниками и со взрослыми. Происходит адаптация человека к жизни в современном ему обществе (усвоение социальных норм и культурных ценностей этого общества, включение в естественно протекающую социальную практику), столь необходимую преимущественно в ранний период жизни человека. Приобретаются, развиваются и закрепляются как результат становления личности те СЗК (социальная активность, стремление к самоактуализации, ответственность), которые требуются для самосовершенствования человека в процессе освоения культуры и общества в дальнейшем, что происходит на всех возрастных этапах.

При этом обучающимися реализуется активное освоение норм и ролей в социальной практике, продуктивное обучение в действии, социальное становление личности в реальной действительности. Особое значение приобретает способность личности к реализации возможности созидательной деятельности в постоянно изменяющихся условиях. Взрослеющий человек получает опыт как активного члена гражданского общества, способный к самоопределению, формулированию собственного мнения и целей, разработке и реализации проектов, преобразующих общество, к самоанализу и анализу проделанной творческой работы, направленной на привнесение пользы обществу.

Выводы. Динамика формирования СЗК напрямую зависит от содержательности и целенаправленности педагогической деятельности взрослых, организующих развивающее поле общественных объединений, в котором обеспечивается соотношение жизненных позиций и взглядов участников с предъявляемыми образцами, проверенными историческими и современными реалиями действительности, что задает фундамент базовых ценностей и самоидентификации обучающихся как граждан своей страны.

Изучение потенциала общественных объединений позволило выявить три группы ресурсов оптимизации социально-значимых качеств личности обучающихся:

– социальные, содействующие: погружению в мир современных запросов социальной практики; раскрытию мира актуальных ценностей растущего человека; расширению сферы смыслов включения в общественно полезную деятельность обучающихся на благо других людей;

– образовательные, способствующие: расширению общих и прикладных знаний об окружающем мире; сведений о процессах в различных сферах жизнедеятельности гражданского общества, в стране и за ее пределами; раздвижению рамок и границ диапазона регламентированного школьного знания за счет освоения и принятия ориентиров и критериев социального уровня;

– субъектные, обеспечивающие: активизацию индивидуально-психологического мира обучающихся, их мотивации, нравственных представлений и чувств; выработку идей и гражданских ценностей на основе личного выбора; обогащение опыта самоопределения в рамках многоуровневой коммуникации; овладение навыками оценки и рефлексии при выполнении полезных социальных действий в осознанно реализуемых участниками видах общественных событий.

Успешность формирования СЗК обучающихся в значительной степени определяют педагогические условия, среди которых наиболее эффективны организационно-педагогические, информационно-педагогические, психолого-педагогические. В совокупности они обеспечивают совершенствование целевой социальной педагогической поддержки участников со стороны педагогов; программно-методическое сопровождение личной и групповой активности участников; создание развивающей среды для эффективного развития личности обучающихся во взаимодействии с общественными объединениями. При этом возможно как целевое предварительно спроектированное создание новых условий, обстоятельств, от которых зависят улучшения, так и преобразование имеющихся факторов и выявленных ресурсов общественных объединений для формирования СЗК обучающихся.

Литература:

1. Акимова, Т.Н. Воспитание социальной активности школьников в условиях актуализации историко-героических традиций города-героя / Т.Н. Акимова // Человек и образование. – 2019. – № 2. – С. 35-41
2. Бедерханова, В.П. Социально-педагогические ресурсы формирования потребности в чтении детей младшего школьного возраста / В.П. Бедерханова, А.В. Смахтина // Школьные технологии. – 2020. – № 3. – С. 26-37
3. Борытко, Н.М. Досуг в структуре социального воспитания / Н.М. Борытко // Внешкольник. – 2020. – № 6. – С. 26-37
4. Водопьянова, Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности / Н.Е. Водопьянова // Вестник СПбГУ. – 2015. – №1. – С 45-54
5. Волохов, А.В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Волохов Алексей Васильевич. – Ярославль, 1999. – 32 с.
6. Костюченко, А.А. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Костюченко Алла Александровна. – Воронеж, 2010. – 24 с.
7. Мирошкина, М.Р. Педагогические интерпретации современной теории поколений в России / М.Р. Мирошкина // Ярославский педагогический вестник – 2017. – № 6. – С. 30-35
8. Никитюк, У.И. Проблема формирования социальной активности современных школьников / У.И. Никитюк, Е.Ю. Алексеева // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф. – № 6 (8). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – С. 80-83
9. Окунева, Ю.Е. Технологии формирования патриотической направленности личности подростка в условиях клубного объединения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Окунева Юлия Евгеньевна. – Москва, 2005. – 20 с.
10. Преображенская, А.В. Технологии мотивации специалистов в области воспитания к социально-значимой деятельности: уч.-метод. пособие / А.В. Преображенская, Е.А. Леванова. – Москва: РУДН. – 2019. – 44 с.
11. Ситнова, А.А. РДШ как одно из доминирующих направлений развития школьной системы воспитания обучающихся / А.А. Ситнова // Проблема человека в педагогических исследованиях: сб. науч. ст. Всерос. Симпозиума молодых ученых. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – С. 308-311
12. Солкин, М.С. Деятельность детских общественных объединений как педагогическая проблема / М.С. Солкин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 48-53. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/570013.htm> (дата обращения: 19.10.2023)
13. Солтус, О.Е. Социальная активность: уровень сформированности у современных подростков / О.Е. Солтус // Инновационное развитие: ключевые проблемы решения: сборник статей Международной науч.-практ. конф. (8 декабря 2015 г., г.Казань). Ч. 2 – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 164-167

14. Степанов, П. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 82 с.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2005. – Т. 1. – 568 с.
16. Фришман, И.И. Подходы к изучению состояния, проблем и основных направлений деятельности современных детских общественных организаций (объединений) / И.И. Фришман, И.В. Вагнер // Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения Москва. – 2019. – С. 75-84
17. Шамянов, Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы / Р.М. Шамянов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 379-394

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе Сливин Тимур Станиславович
АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики Кузнецов Михаил Иванович
Академия ФСИН России (г. Рязань);
кандидат педагогических наук, доцент Малозёмов Александр Владимирович
ФГКВРУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ (г. Москва)

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТАРШИХ КУРСАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты воздействия цифровой среды на профессиональное обучение специалиста новой формации. Проведенное авторами исследование позволяет сделать вывод, что интернет среда стала неотъемлемой частью профессионального поля, в ряде случаев - механизмом карьерного роста. В период обучения может оказываться преднамеренное давление, навязывание негативных стереотипов на обучающихся со стороны недружественных стран либо их организаций. В статье делается вывод о возрастающей роли цифровой среды на формирование личности современного специалиста. Интернет среда стала неотъемлемой частью профессионального поля, во многих случаях даже его движущим механизмом. В этой связи профессиональная подготовка студентов новой формации, безусловно, должна включать вопросы, связанные с влиянием цифровой среды, как источника давления, подчас с агрессивными либо другими негативными намерениями.

Ключевые слова: цифровая среда, курсанты, профессиональные компетенции, риски негативного влияния.

Annotation. The article discusses some aspects of the impact of the digital environment on the professional training of a specialist of a new formation. The research conducted by the author allows us to conclude that the Internet environment has become an integral part of the professional field, in some cases - a mechanism for career growth. During the training period, deliberate pressure may be exerted, the imposition of negative stereotypes on students from unfriendly countries or their organizations. The article concludes about the increasing role of the digital environment on the formation of the personality of a modern specialist. The Internet environment has become an integral part of the professional field, in many cases even its driving mechanism. In this regard, the professional training of students of the new formation, of course, should include issues related to the influence of the digital environment as a source of pressure, sometimes with aggressive or other negative intentions.

Key words: digital environment, cadets, professional competencies, risks of negative influence.

Введение. Воздействие цифровой среды на формирование профессиональных позиций будущих специалистов - вопрос не праздный, часто заходит за рамки образовательной программы, поскольку отражает не только изменения конъюнктуры рынка услуг специалистов в материальной и нематериальной сфере труда, но и общемировые тенденции перемен. Движение политических и экономических течений преподносит изменения в профессиональные компетенции, связанные с освоением технологических новинок, цифровых программ. Представление работодателей о высокой классности специалиста стремительно трансформируется, ожидание о собственной профессиональной готовности быстро становится иллюзорным.

Изложение основного материала статьи. В ракурсе нашего исследования влияния цифровой среды были проанализированы ответы обучающихся, демонстрирующие понимание респондентами явления манипулирования, уязвимость личного мнения под прессом технологий продвижения посторонней оценки. В исследовании использован метод брекетинга (в фотографии – автоматическая съемка нескольких кадров с разным значением некоего параметра) похожих по значению вопросов с последующим коллегиальным обсуждением.

В диалоге со студентами важно не навязывание субъективного мнения, определения, а обучение искусству дискуссии, поиске понимания процесса другим поколением слушателей. Был проведен опрос 28 респондентов – курсантов 5 курса факультета психологии и пробации и юридического факультета Академии ФСИН России.

Возраст респондентов был разделен на две группы, из них:

21% курсантов «20-21 года»;

79% – «более 21 года».

Мужчины составили 32% опрошенных, женщины – 68%.

При определении значения цифровой социальной среды респондентов, в контексте вопроса об интернете, мобильной связи как важной части жизни:

96% ответило утвердительно;

4% отрицательно.

У 86% опрошенных общение часто происходит в интернете;

14% определяют основное поле дружественных отношений вне социальных сетей.

Количество часов, проведенных в социальном поле интернет пространства, безусловно, влияет на доминирующие стратегии поведения человека, начиная с малого возраста, поскольку содержание информации определяет задачи мыслительного процесса личности.

Распорядок дня ребенка стимулирует не только физическую форму, как показатель двигательной активности, но и выбор детским организмом приоритетов развития. Например, достаточный сон определяет состояние нервной системы, контролирующей другие функции человеческого организма.

Российский психолог И.С. Лучинкина на основании исследования когнитивных стратегий поведения личности в группах детей младшего школьного возраста сделала выводы об изменении направленности действий, внимательности изучения, скорости реакции у детей при активном применении цифровых устройств.

Различия по когнитивным показателям демонстрируются по следующим параметрам:

- внимательности;
- статистического представления;
- развитости воображения;
- способности к линейному различению и умозаключению на основе линейных связей;
- способности к быстрому реагированию;
- импульсивности;
- рефлексивности;
- гибкости мышления;
- ригидности респондентов с различным уровнем активности личности в интернет среде [6, С. 254].

Обращая внимание на изменения уровня активности, поведенческих мотивов студентов старших курсов высших образовательных учреждений, следует принять к размышлению информацию, что современный человек изменяет свое познавательное поведение при продуктивном использовании компьютерных технических средств уже в младшем школьном возрасте. Учитывая мнение компетентных исследователей, цифровое поле оказывает не только амбивалентное влияние на развитие ребенка, но и генерирует развитие новых когнитивных стратегий, открытых для изучения.

В частности, по параметрам уровня внимательности, статистического представления и развитости воображения, уровня абстракции и динамического синтеза показатели среди неактивных цифровых пользователей выше. Напротив, по параметру способности к быстрому реагированию на изменяющиеся условия более высокие результаты демонстрируют уже респонденты с активным цифровым поведением [1].

Следует отметить, что курсанты ведомственных вузов ФСИН России осуществляют процесс обучения, дополнительной подготовки, физкультурных занятий на основе определенного распорядка дня, количество свободного времени в котором ограничено.

При этом:

- 21% респондентов проводят в сети 1-2 часа;
- 50% анкетированных могут выделить на цифровую среду 2-4 часа;
- 29% тратят на интернет более 4 часов.

В плоскости изучения процесса, профессиональной подготовки студентов высших образовательных учреждений выделяется фактор перехода большинства технологических конструкций в цифровое поле. Построение системы профессиональных коммуникаций в интернет среде на данный момент является приоритетом в развитии любой бизнес модели.

Исследователь организации жизнедеятельности людей в информационном обществе Л.Г. Батракова транслирует концепцию дальнейшей эволюции постиндустриального общества, в рассмотрении нематериальных активов (информация, знания, интеллектуальные навыки и т.д.), как главных продуктов, приоритетов новой системы общественного сознания [2, С. 87].

Общество стремительно трансформируется, особенно в сфере деловых коммуникаций, так как цифровая связь обеспечивает быструю взаимодельствия, открытые границы.

Любая конструкция общественной жизни имеет уязвимые стороны или компоненты. В цифровом обществе, где главным инструментом действий является информация, угрозу представляет общественные манипуляции. Они влияют не только на поведение отдельных пользователей или групп людей, но и затрагивают государственную формацию [8].

Манипуляции общественным сознанием могут применяться как на внутреннем информационном поле, так и со стороны внешней среды государства. Этому фактору способствует мобильность распространения информационных сообщений при низком уровне контроля смыслового содержания.

Конкретным примером реализации манипуляционных идеологических диверсий может служить Radio Free Europe / Radio Liberty (Радио «Свобода», финансируемого федеральным бюджетом США), цифровой медиадепартамент, расположенный на базе чешского офиса.

Этот киберштаб осуществляет свою деятельность при финансовом покровительстве американской правительственной организации Совета управляющих по вопросам вещания (Broadcasting Board of Governors (BBG) [7].

В рамках нашего исследования рассматривались вопросы возможного возникновения постороннего влияния. С позиции, что в интернете можно ознакомиться с мнением личностей, обладающих наиболее полной и правдивой информацией 86% респондентов согласились, 14% не поддержали это мнение. Примем во внимание, что курсанты академии на протяжении учебных лет повышают свой интеллектуальный уровень, принимают участие в научных конкурсах, пишут статьи с размещением в электронных библиотеках, используемых для осуществления российского индекса научного цитирования.

Научно-развивающая деятельность является обязательным требованием успешности образовательного процесса вуза, повышает балл при сдаче экзаменов, присуждении самым результативным курсантами именных и дополнительных стипендий. Это является дополнительным фактором мотивации их продуктивной учебной и служебной деятельности. Наводящим вопросом анкетирования, при определении уровня влияния в цифровой среде на обучающихся, стал пункт о присутствии в жизни нравственные или религиозные убеждения. На него положительно ответили 100% респондентов.

Последующий вопрос (о поиске в интернете ответов на сложные темы, морально-нравственного характера), который был задан с целью обратить внимание студентов на уровень личного доверия на мнение, возникающее в интернет среде, по сути, скрытого источника информации, показал следующие результаты:

- 54% респондентов дали утвердительный ответ;
- 39% не ищут ответы на морально-нравственные темы в интернете;
- 7% затруднились ответить.

При проведении итоговой беседы с курсантами установлен достаточно большой уровень доверия к информации из интернет среды ежедневного характера по темам политики, спорта, модных тенденций, погоды. 96% респондентов черпают ее именно на цифровых платформах. 4% доверяют другим источникам СМИ.

Кульминационным этапом исследования стал вопрос о серьезности влияния интернет среды на личное мнение опрашиваемого, степень его оценки.

Были получены следующие результаты:

25% респондентов заявили, что интернет существенно влияет на их личное мнение;

71% в отрицают данное влияние;

4% опрошенных затрудняются ответить.

Тем самым, для молодых людей, обучающихся в высшей школе, вопрос осознания существенного влияния цифровой среды на формирование личного мнения человека оказался достаточно сложным, в какой-то мере даже неожиданным.

Современный индивидум реализуется одновременно в онлайн- и офлайн- средах, выступая одновременно создателем новой цифровой реальности и испытывая на себе весь спектр провоцируемых трансформаций [4, С. 77].

Проведение нами исследования выявило новые направления для дальнейшего изучения. В частности, возник вопрос о возрастающем влиянии программ с использованием искусственного интеллекта, применяемых в создании контента социальных сетей. В связи с этим так же актуально изучение эффективности процесса формирования необходимых компетенций в области искусственного интеллекта у обучаемых в процессе профессиональной подготовки (Н.Н. Уварова и др. [11; 12]).

Так, исследователь в области цифровой среды в образовании Н.Н. Трихина вполне справедливо считает, что лидеры виртуальных мнений, созданные компьютерными системами, цифровые модели, обладающие идеальной внешностью, могут не только влиять на самооценку, мотивировать к недостижимым изменениям, пластическим операциям, манипуляциями с собственным телом, но и программировать поведение, создавая искаженные социальные установки [10, С. 271].

Мировые и российские эксперты в области искусственного интеллекта настаивают на внедрении в новейшие цифровые программы протоколов безопасности, основанных на устоявшихся морально-этических представлениях человеческого сообщества [9].

Выводы. На основании нашего исследования можно сделать вывод о возрастающей роли цифровой среды на формирование личности современного специалиста.

Интернет среда стала неотъемлемой частью профессионального поля, во многих случаях даже его движущим механизмом.

Электронная деловая переписка, переговорные и логистические коммуникации, рекламное продвижение товара или услуги, сбор статистических данных, финансовый оборот осуществляются в большой мере в цифровом сегменте. Важным моментом реалити обмена электронной формой информации является обеспечение ее достоверности.

Даже кажущиеся надежными и защищенными источники, базы данных подвергаются мощенническим хакерским атакам, в результате которых могут быть удалены, искажены, похищены, незаконно распространены (слиты) в сети. На этом фоне информация в интернете, распространяемая публично, выглядит еще более ненадежной.

В этой связи доверие, испытываемое респондентами к новостным сообщениям, выступлениям известных личностей, может существенно повлиять на личное мнение в профессиональной деятельности.

Как отмечает Л.П. Гадзаова [3] Профессиональная подготовка студентов новой формации, безусловно, должна включать вопросы, связанные с влиянием цифровой среды, как источника давления, подчас с агрессивными либо другими негативными намерениями [3; 4].

При этом, как отмечает Н.В. Горбунова [5] цифровая среда в образовании предоставляет не только инструменты, которые дополняют и обогащают систему образования, а также многие её структурные элементы по типу научно-образовательного знания, но и является регулятором новых порядков знания его определенных структур.

Информационные технологии в социальном плане открывают возможности для расширения и обогащение виртуального пространства, в рамках которого реализуется виртуальная коммуникация.

Отношение к данному процессу у отечественных, а так же зарубежных ученых, разнится, так как виртуальное пространство не всегда является эффективным (С.З. Алборова, Г.А. Смыслова, Ю.В. Сорокопуд [1], Л.Г. Батракова, [2]).

Однако образовательная структура проявляет особый интерес применения цифровых технологий в организации и управлении образовательным процессом, что актуализирует необходимость проведения дальнейших всесторонних исследований, направленных на изучение влияния цифровой среды на процесс профессиональной подготовки специалистов различных направлений и профилей.

Литература:

1. Алборова, С.З. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза / С.З. Алборова, Г.А. Смыслова, Ю.В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 120-123
2. Батракова, Л.Г. Организация жизнедеятельности людей в информационном обществе / Л.Г. Батракова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1, № 3. – С. 85-87
3. Гадзаова, Л.П. Гарантированное государственное образование и проектирование программ вузовского обучения, позволяющих определять базовые и специальные профессиональные компетенции / Л.П. Гадзаова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2. – С. 107-112
4. Гадзаова, Л.П. Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза / Л.П. Гадзаова Владикавказ: изд-во «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015. – 152 с.
5. Горбунова, Н.В. Информатизация и управление развитием современной образовательной организации / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 116-119
6. Лучинкина, И.С. Когнитивные стратегии поведения личности в цифровой среде / И.С. Лучинкина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 3(163). – С. 253-264
7. Квашенко, Н.Ю. Структура инфосферы цифровой цивилизации и жизненный мир личности / Н.Ю. Квашенко // Научное мнение. – 2022. – № 7-8. – С. 76-81
8. Сорокопуд, Ю.В. Подходы к обучению будущих преподавателей созданию и применению онлайн-курсов / Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Соколова, Л.Д. Шишков // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 257-259
9. Трихина, Н.Н. Формирование готовности обучающихся в образовательных организациях ФСИН России противодействию психологической агрессии в цифровой среде / Н.Н. Трихина, М.И. Кузнецов // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Воронеж, 18-19 мая 2022 года. Том 2. – Иваново: Издательско-полиграфический комплекс "ПресСто", Воронежский институт ФСИН России, 2022. – С. 364-367
10. Трихина, Н.Н. Трансформация социальных процессов, мышления личности под влиянием виртуальной среды / Н.Н. Трихина // Актуальные проблемы социальной философии: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29 мая 2023 года / Под общей редакцией В.В. Балахонского, П.Г. Мартысюка. – СПб: Санкт-Петербургский университет МВД Российской Федерации, 2023. – С. 270-273

11. Уварова, Н.Н. Методологические подходы формирования основ искусственного интеллекта обучаемых / Н.Н. Уварова, Н.У. Ярычев, Г.Б. Глазкова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 318-320

12. Уварова, Н.Н. Анализ отечественного опыта формирования компетенций в области искусственного интеллекта обучаемых / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, З.А. Саидов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 332-336

Педагогика

УДК 5.8.7

аспирант Слободчикова Сардана Петровна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

профессор доктор педагогических наук Чоросова Ольга Марковна

Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕСУРСНОСТЬ И ИДЕОЛОГИЯ

Аннотация. Статья 10, п.6. Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) гласит «...дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование». В статье 75 есть уточнение, что представляет собой дополнительное образование детей и взрослых. В частности, декларируется, что ДО детей способствует их адаптации к обществу, ориентирует их в профессии, помогает выявить и поддержать учащихся с неординарными способностями. Детские программы дополнительного образования должны брать во внимание особенности детей, особенности возраста и развития отдельно взятого ребенка. В пункте 4 обозначена очень важная формулировка относительно содержания дополнительных общеразвивающих программ, где содержание, формы, сроки определяются программой, которая была разработана и принята в отдельной организации.

Ключевые слова: дополнительное образование, информационное пространство, открытое образование, научная деятельность, креативная среда.

Annotation. Article 10, clause 6. Federal Law dated December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on August 4, 2023) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on September 1, 2023) states "...additional education includes such subtypes as additional education for children and adults and additional vocational education." Article 75 clarifies what constitutes additional education for children and adults. In particular, it is declared that early education for children contributes to their adaptation to society, guides them in their professions, and helps to identify and support students with extraordinary abilities. Children's additional education programs should take into account the characteristics of children, the age and development of an individual child. Paragraph 4 indicates a very important wording regarding the content of additional general developmental programs, where the content, forms, and timing are determined by the program that was developed and adopted in a separate organization.

Key words: additional education, information space, open education, scientific activity, creative environment.

Введение. Прежде чем перейти к некоторым историческим аспектам, необходимо охарактеризовать ключевые признаки системы дополнительного образования в актуальных условиях. При изучении нормативно-правовых актов, регулирующих права и обязанности сторон учебных процессов, был сделан вывод. Он заключается в том, что воспитание является стратегическим общенациональным ориентиром и для реализации поставленных целей, задач требуются совокупные усилия разных гражданских институтов, государственных, муниципальных и коммерческих организаций. Такое решение было сформировано на основе положений Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. No 996-р).

Стоит отметить, что выполнение поставленных задач по этой стратегии, даст возможность улучшить текущие показатели функционирования образовательной системы в стране. Повысится эффективность воспитательной деятельности, а также внедрения современных методов преподавания. Удастся достигнуть нового уровня психологической поддержки социализации школьников, сформировать оптимальные условия для улучшения ресурсного, организационно-методического обеспечения воспитательной работы. За счет этого, постепенно создается более адаптивная к постоянно меняющимся условиям социокультурная инфраструктура – для успешной социализации детей и подростков.

Изложение основного материала статьи. В существующей Концепции развития дополнительного образования есть ряд положений, которые определяют основные направления работы, миссии и их цели – для эффективной социокультурной практики. Сейчас, когда задачи по удовлетворению базовых человеческих потребностей не так актуальны и были решены, на первый план выходят личностные ценности, развитие гражданской солидарности, а также обучение школьников более актуальным знаниям и навыкам (например, для повышения уверенности в себе и быстрой социализации). Согласно законодательным предписаниям, важным является признание значимости ДО, а значит требуется достойная реализации мер и мероприятий, которые определены положениями государственной политики. А недостаточный интерес и внимание к этой задаче может стать причиной большого количества ошибок, стихийного развития идентичности в субкультурном пространстве.

Нельзя допустить снижения результативности воспитательной деятельности в рамках установленной системы образования в Российской Федерации. Именно это правило заложено в Концепции (согласно нормам Распоряжения Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. No 1726-р). Также важно изучить особенности такого фактора – как персонализация дополнительного образования. Он придает целям и задачам особую значимость. Это происходит за счет специфических характеристик, в том числе осознанного и добровольного участия в развивающихся образовательных программах, разработке индивидуальных методик, внесения изменения в процесс и содержание образовательной деятельности.

Особенно важна для ДО его открытости, с помощью которой удастся создавать и дополнять общественные проекты. Одним из примеров является появление среды социального предпринимательства, а также развитие волонтерских движений.

Сейчас, когда особенно актуальна быстрая социализация школьников в информационном пространстве – дополнительное образование должно способствовать развитию гражданской идентичности, формированию особого типа мировоззрения, умения адаптироваться к изменениям. Также в Концепции представлена характеристика технологических перемен. Интерес семей с детьми в получении более эффективных результатов дополнительного образования и выбор

платных проектов постоянно растет. Увеличивается мотивация к участию в разных конкурсах, соревнованиях и турнирах. Есть спрос на использование образовательных ресурсов в Интернете, а также становятся более популярными онлайн-курсы и видеуроки. Государственные и частные учреждения (музеи, галереи, библиотеки) предлагают разные программы обучения для детей и взрослых. Появляются мультистудии, открываются школы с занятиями по программированию, робототехнике, 3D-моделированию.

В сфере ДО активно применяются новые информационно-коммуникационные технологии, в том числе визуальные и сетевые методы распространения информации. Постоянно создаются онлайн-ресурсы, мобильные приложения и платформы, чаты по интересам. Сфера дополнительного образования не стоит на месте, она перенимает интересные и результативные черты в сфере воспитания и обучения. Это позволяет каждому получить доступ к разнообразной информации, и феномен непрерывного образования становится неотъемлемой частью культуры детей, взрослых.

Каждому историческому типу образовательной ситуации соответствует свой формат педагогики, при этом он реализуется через содержание учебных программ или проектов. Социальные механизмы выступают базой для создания модели воспитательной, преподавательской деятельности. Базовые технологии мышления, соответствующие социально-экономическим изменениям, определяют образовательный процесс в каждый период времени. По современным представлениям исследователей (данные ФИРО, сектор «Открытое образование») современное детство, в отличие от предыдущих периодов, оценивается иначе: во-первых, оно перестает быть только средой занятости, но является средой отсутствия необходимости в труде, в творческой работе школьников; во-вторых – как пространство для постоянного развития и самосовершенствования.

Это приводит к изменению базового процесса образования в авангардных практиках. Модель воспроизведения заменяется совместным конструированием. Задача состоит не в том, чтобы заменить знания и умения определенными компетенциями, а в том, чтобы отметить, в чем заключается разница. Целью является выбор функциональной позиции в отношении знаний, умений и навыков. В каких-то ситуациях они рассматриваются, как самоцель, а в других – как ресурс. Это понятие следует представить, как способность стать или не стать опорой, возможностью для продолжения выполнения ряда задач. Таким ресурсом могут выступать информационно-коммуникационные технологии цифровой среды. Ключевыми задачами современного пространства становятся ресурс, потенциал, капитализация и продукт, а также развитие и внедрение информационно-коммуникационных технологий. Так, реализуется компетентностный подход в воспитательно-образовательной деятельности.

Согласно Попову А.А., д.ф.н., заведующему научно-исследовательским сектором «Открытое образование»: «все это время в советские и постсоветские годы так называемая воспитательная работа велась по определенным неменяющимся направлениям, при этом существуют три основные проблемы: содержание становится несовременным; иллюзия достаточного охвата детей дополнительным образованием; отсутствие систем качественных показателей на уровне регионов».

По его утверждению образование в первую очередь выполняет онтологические функции для развития личности человека. Их ключевой особенностью является идея самоопределения, то есть отнесение себя к конкретной совокупности целей, задач, явлений, приоритетов. Ученый подчеркивает: «Онтологизация должна рассматриваться, как инструмент и критерий выбора одновременно для совершенствования образовательной деятельности; как подход, с помощью которого можно провести границу между учебными процессами и другими видами труда, например, тренировками или занятиями искусством». При использовании этого критерия в отношении к сфере образования становится понятно, что многие практики, относящиеся к учебным, не являются таковыми – они в большей мере являются лагунами в пространстве разной деятельности, для обеспечения формирования взглядов, общих представлений о конкретных процессах.

Несколько слов о формах дополнительного образования, о принципах формирования в регионах креативной среды проживания, ключевых формах ДО на разных территориях по Попову А.А.. В связи с актуальностью проблемы позволим себе цитировать идеи Попова А.А. подробно в той редакции, которая представлена в открытом информационном пространстве Московского Международного Салона образования (ММСО-2021). Исследователь, представляя особенности территорий, выделяет их особенности, формулирует задачи по типам территорий, обозначает основные проекты и направления дополнительного образования. Поповым выделены территории в сельской местности, малом городе, моногороде, крупном городе, мегаполисе и др.

Для Республики Саха (Якутия) присущи основные проекты/направления, характерные для территории в сельской местности, где недостаточная инфраструктура; ведение своего хозяйства как необходимость. Основные задачи на этой территории заключаются в следующем: подготовка к хозяйствованию; расширение кругозора; усложнение компетентностей. Основные проекты/направления дополнительного образования: расширение актуальных знаний о мире и успешных стратегиях (в частности, переориентирование работы сельских клубов: точка выхода в Интернет, встречи по тенденции «большого мира», и т.д.); компенсация дефицитов: работа с уверенностью и постановкой целей, умение работать со сложным текстом; кратковременные компетентностные тренинги по организации своего бизнеса на селе (включая стажировку на успешных предприятиях).

Черты, свойственные для небольших городов: относительно скромные инфраструктурные возможности, ограничения в трудоустройстве и ведении бизнеса. Главными задачами дополнительного образования на таких территориях становится: научить ребенка работать со знаниями и жизненной позицией независимо от окружения; освоить модели и стратегии успеха в мире (виртуальном или реальном). Основные проекты/направления дополнительного образования: освоение предметов в качестве ресурсов для жизни в большом мире в будущем; знакомство с деятельностью крупных предприятий и вузов крупных городов (в режиме сетевого партнерства, дистанционного образования или интенсивных школ); социальные проекты по развитию городской среды, формирующие социальные компетенции.

Основой конструирования проектов на всех территориях являются цифровые технологии, применяемые в актуальных для нашего времени формах ДО. К ним относятся эффективные модульные образовательные программы, проекты по организации летнего отдыха, олимпиады, соревнования и турниры, а также предметно-практические лаборатории, дистанционные курсы, развивающие пространства с конкретными целями и задачами. Возможный перечень «пронизывающих» программ в конкретном регионе: инженерия и цифровизация, медицина и биотехнологии, экология, СМИ и социальное проектирование, шахматы, развитие логического мышления, культура и театр. На первом месте при создании программ дополнительного образования должно быть выполнение задач по идеи формирования позитивных отношений (позиция субъектно-деятельного подхода, созданная Рубинштейном С.Л. [10, С. 443]).

Планируемые проекты дополнительного образования учитывают зависимость психических процессов от личности, они реализуют известную формулу Рубинштейна С.Л. «личность не рождается – ею становится» [10, С. 74]. При реализации проекта надо обратить внимание на тезис Леонтьева А.Н., где указывается на одно важное обстоятельство относительно отношения человека с тем, что его окружает. Он пишет: «Деятельности каждого человека зависит от его положения в обществе, от внешних условий и того, как меняется окружающая его деятельность; важно учитывать

возможные противоречия во взаимодействии человека с внешней средой. Личности требуется пространство для развития, при этом общество является тем пространством, в котором человек должен адаптироваться к изменениям – чтобы не быть «дезорientированным»; это похоже на процесс, как животные приспособляются к внешней природной среде» [3, С. 86].

И мы осознаем, что умозаключения ученых об особенностях взаимодействия человека с окружением, об адаптации к окружающей среде, о выживании актуальны и в нынешних условиях, особенно в условиях цифровой трансформации экономики, в частности образовательной среды [7, С. 4]. Авторы концепций о личности подчеркивают значение благоприятного психологического окружения, учета при организации жизнедеятельности самых подходящих для развития его способностей сенситивных периодов, обеспечения условий для настоящего творчества. [12, С. 36]. Как никогда в современных реалиях востребована активность – «деятельное состояние организма как условие его существования и поведения».

Выводы. Сегодня представляется крайне актуальным исследование процессов, происходящих в дополнительном образовании. В свое время был подготовлен образ исследований Министерства образования РС(Я) и органа управления образованием отдельного муниципального образования (г. Якутск) с конца 80-х. Представленные позиции оценивались со стороны не только опыта, но и соотношения деятельности по реформированию регионального образования с ее фактическими результатами и оценкой эффективности разных подходов и технологических решений с учетом результатов работы лучших образцов педагогической практики за рубежом на примере системы образования отдельно взятого региона [6, С. 19].

Выделяют и анализируют несколько групп методов – общенаучных и специальных. Первые активно применяются в изучении исторических событий, логических факторов, методов классификации. Для них характерны конкретные познавательные средства – анализ, синтез, описание, объяснение, индукция и дедукция. Преимущественно нужна констатирующая, повествовательная форма изложения материала. Вторая группа включает методы, которые используются исследователями в ограниченных случаях. Это специально-исторические методы изучения. Осмысления в базовом пространстве и с выбором классических способов в этом случае недостаточно.

Синхронный и хронологический (проблемно хронологический) методы, а также метод периодизации (диахронный) непосредственно связаны с историческим общенаучным методом. Из названных наиболее осознанно историками используется метод периодизации, так как задача определить рамки, периоды, выделить этапы возникновения развития личности ребенка и общественных процессов – остро стоит перед всеми исследователями.

Общая цель этой научной деятельности заключается в необходимости раскрыть теоретико-методологическую базу исследования, сущность проблем истории и развития дополнительного образования с нескольких позиций (на принципах альтернативности, единства анализа разных факторов). Важно изучить все аспекты в проблемно-хронологической среде, чтобы лучше понимать особенности процессов. При правильном анализе, систематизации и классификации информации по истории дополнительного образования можно довольно точно выделить ключевые признаки, сделать важные выводы о теоретических, методологических и практических моментах работы с участками системы по разным проблемам, а также выделить перспективы и актуальные направления для дальнейшего изучения.

Литература:

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Иванова, И.П. Педагогические труды академика в 2 т. Т. 2 / сост.: И.Д. Аванесян, К.П. Захаров. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 310 с.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Смысл, 2007. – 511 с.
4. Любарт, Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – Москва: «Когито-Центр», 2009. – 215 с. (Университетское психологическое образование)
5. Мандель, Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 342 с.
6. Михайлова, Е.М. Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е.И. Михайлова, С. Мамчак, О.М. Чоросова; Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К. Аммосова. Ин-т непрерывного профессионального образования СВФУ. Редколл.: Л.В. Мардахаев, О.А. Мельничук, Г.Г. Филиппов. – Якутск: ОАО «Медиа-холдинг», 2013. – 656 с.
7. Мясичев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев; вступ. ст. А.А. Бодалева; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
8. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с. (Психология – лучшее). ISBN 5-93878-211-2
9. Психологическая энциклопедия. Психология человека от рождения до смерти. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 488 с.
11. Сергеев, С.Ф. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография; СВФУ им. М.К. Аммосова / С.Ф. Сергеев, М.Е. Бершадский, О.М. Чоросов и др. – Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск, 2016. – 337 с.
12. Ушинский, К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. – Москва: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. – 335 с.
13. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1 / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – Москва: Педагогика, 1980. – 304 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна

Институт специального образования и психологии

Московского городского педагогического университета (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Тюрина Надия Шамильевна

Институт специального образования и психологии

Московского городского педагогического университета (г. Москва);

кандидат педагогических наук Хорошавина Екатерина Владимировна

Институт специального образования и психологии

Московского городского педагогического университета (г. Москва);

Государственная публичная научно-техническая библиотека России (г. Москва)

ВЫРАЖЕНИЕ ВНУТРЕННЕГО ЧЕРЕЗ ВНЕШНЕЕ. ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «инклюзивная культура» в её взаимосвязи с общей культурой. Целью авторов является изучение потенциала искусства в отражении образа человека с нетипичным развитием. В статье проводится анализ репрезентации человека, имеющего те или иные отличия от большинства, в произведениях изобразительного искусства, кинематографа и литературы. Таким образом, через анализ и выявление ключевых тенденций, образов авторы видят возможность сделать явным то, что обычно бывает скрытым. В процессе анализа выявлено, что в изобразительном искусстве отражение образа другого меняется, подчиняясь изменениям, происходящим во всех сферах общественной жизни, чаще усиливая шаблоны восприятия, чем опровергая, что говорит о нереализованности потенциала изобразительного искусства в этом плане. В кинематографе репрезентация инвалидности прошла долгий путь, с большими усилиями в направлении разнообразия, аутентичности и разрушения стереотипов. В литературе представление людей с ограниченными возможностями долгое время было метафорично, что позволяло создать яркие художественные образы. Современная инклюзивная литература позволяет переосмыслить вопросы межличностных отношений, восприятия другого «как носителя уникального бытия». В заключение авторы делают вывод о том, что искусство, с одной стороны, является отражением человеческих ценностей, а с другой – выступает как неотъемлемый инструмент их формирования. Это обогащает инструментарий педагогов на всех ступенях образовательной вертикали и способствует формированию инклюзивной культуры общества.

Ключевые слова: инвалидность, люди с ограниченными возможностями здоровья, искусство, инклюзивная культура, живопись, кинематограф, инклюзивная литература, образ человека с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article discusses the concept of «inclusive culture» in its relationship with the general culture. The aim of the authors is to study the potential of art in reflecting the image of a person with atypical development. The article analyzes the representation of a person who has certain differences from the majority in works of fine art, cinema and literature. Thus, through the analysis and identification of key trends, images, the authors see an opportunity to make explicit what is usually hidden. In the course of the analysis, it was revealed that in the visual arts, the reflection of the image of another is changing, obeying the changes taking place in all spheres of public life, more often strengthening the patterns of perception than refuting, which indicates the unrealized potential of fine art in this regard. In cinema, the representation of disability has come a long way, with great efforts towards diversity, authenticity and the destruction of stereotypes. In literature, the representation of people with disabilities has long been metaphorical, which made it possible to create vivid artistic images. Modern inclusive literature allows us to rethink the issues of interpersonal relations, the perception of the other «as a carrier of a unique being». In conclusion, the authors conclude that art, on the one hand, is a reflection of human values, and on the other hand, acts as an integral tool for their formation. This enriches the tools of teachers at all levels of the educational vertical and contributes to the formation of an inclusive culture of society.

Key words: disability, people with disabilities, art, inclusive culture, painting, cinema, inclusive literature, image of a person with disabilities.

Введение. Сегодня общество по-прежнему нуждается в осмыслении и осознании важности и значимости признания человеческого разнообразия и вариативности. Легитимизация того, что у людей могут быть разные возможности восприятия и реагирования на окружающий мир, требует высокой степени инклюзивной культуры человека как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Движение человека от дошкольной ступени образовательной вертикали к моменту получения им профессии предполагает, что «образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» (Х.-Г. Гадамер). Инклюзивная культура в данном случае выступает как часть общей культуры человека, присваиваемая личностью в процессе социального взаимодействия и приобщения к творчеству во всём его многообразии.

Определяя феномен и понятие инклюзии и инклюзивной культуры, развивая идею Э. Холла о модели культуры как айсберга, авторы (Попова Н.Т., Старовойт Н.В., Т. Бут и др.) также обращаются к образу айсберга, в котором можно выделить видимые и невидимые (подводные) части. Собственно то, что не является очевидным и не бросается в глаза наблюдателю и является важнейшей частью инклюзивной культуры, поскольку воплощает ценности и нормы отношений каждого субъекта педагогической деятельности, проявляемых в поведении и общем микроклимате. Таким образом, инклюзивная культура в образовательной организации проявляется на групповом уровне, однако, её проявления полностью зависят от сформированности на персональном уровне. Перед каждой образовательной организацией встает задача формирования инклюзивной культуры как персональной ценности и характеристики каждого субъекта, а также как важного компонента организационной (корпоративной) культуры детского сада, школы, колледжа, ВУЗа. Поиск таких путей – важная задача заинтересованных специалистов.

Представляется, что искусство и творчество в данном случае может выступать эффективным инструментом формирования развивающей среды, в которой будут актуализироваться когнитивный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий компоненты инклюзивной культуры человека (В. В. Хитрюк). Пауль Клее, размышляя о роли искусства, говорил о том, что «Искусство не отражает видимое, а делает скрытое видимым». Таким образом идея о подводной части айсберга перекликается с идеей о том, что творчество способно проявить то, что скрыто от обывателя и поменять его взгляд, отношение к привычным идеям, стереотипам общественного сознания. В том числе, в отношении лиц с инвалидностью. Пауль Клее продолжает: «Искусство должно быть, как праздник: что-то, что дает человеку возможность увидеть вещи по-другому и изменить свою точку зрения» [11, С. 1].

В данной статье мы хотим обратиться к таким видам искусства, изобразительное искусство, кинематограф и литература. Нам важно понять как человек, имеющий те или иные отличия от большинства, репрезентуется его создателем и воспринимается «читателем».

Изложение основного материала статьи. Уровень развития общечеловеческих ценностей и нравственного благополучия общества определяется по присутствию и характеру изображения людей с видимыми признаками нарушений душевного и телесного здоровья в искусстве. Являясь ключевым компонентом культурно-исторического наследия, оно тесно связано с господствующими в данный момент времени идеологией и социальными представлениями, отражает действительность, окрашенную указанными свойствами. Художественные приёмы создания изображения и придания ему выразительности, способы выстраивания сюжетов с участием людей с ограниченными возможностями, имеющих очевидные признаки отклоняющегося развития, достоверно отражают фактическое отношение общества к таким людям.

Одним из инструментов актуализации «невяного» знания является символ и метафора [6, С. 221]. Метафора возникает на стыке эмоционального переживания человека и его инструментального выражения (в данном случае это инструменты визуального искусства, специфичные для каждого периода истории). Случаи экстраполирования зрителем личного опыта на изучаемые образцы визуального искусства определяют возможность переживания катарсиса, что подчёркивает особую значимость инструментария искусства в воздействии на аудиторию.

Методы исследования в предложенном контексте: содержательный анализ символической продукции искусства, дискурсивный анализ произведений, исследование информированности группы представителей творческой и педагогической интеллигенции, непосредственно работающих с лицами, имеющими инвалидность, являются основными методами изучения механизмов применения средств искусства в решении задач формирования инклюзивной культуры.

Под визуальным искусством в данном случае мы рассматриваем изобразительное искусство и кинематограф.

Предлагая к рассмотрению образ человека с отклоняющимся развитием в искусстве, мы остановились на следующих категориях:

- Образ человека с ментальными особенностями.
- Образ человека с сенсорными нарушениями.
- Образ человека с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Изучая образцы религиозной живописи, обнаруживаем один из первых примеров изображения человека с ментальными особенностями – образ блаженного Франциска Ассизского (XIII-XIV в.в.), который изображается общающимся с птицами и животными. А в церкви Сан-Франческо в Ассизи, где Джотто изобразил сюжет, в котором Франциск Ассизский отказывается от имущества, можно увидеть параллели с изображением Василия Нагого (Блаженного) – минимум одежды, обозначающий отказ от мирских благ и внешних ограничений, ракурс, поза.

Имеющиеся изображения Василия Блаженного относятся к XVI – началу XVII века и содержат характерные признаки: святой крайне истощён, растрёпан, на некоторых изображениях у блаженного на груди находится огромный крест и вериги. Фигура значительно возвышается над горизонтом так, что все остальные элементы композиции находятся у его ног, создавая впечатление величия, несопоставимого с мирской жизнью. Блаженный позиционируется ходячей совестью (Ключевский, 1871 г.).

«Безумец» или «глупец» – новый виток репрезентации человека с ментальными особенностями, отражённый в сюжете, занимавшем художников почти 300 лет, вплоть до XVII века: «Извлечения камня безумия». Некорректный перевод арабских медицинских трактатов инициировал теорию о причине ментальных нарушений: образование в голове «камней безумия», извлечение которых приведёт к исцелению. Сюжет отобразён в картине Иеронима Босха «Извлечение камня глупости» (1475-1480 г.), а также на картине Яна Стена «Шарлатан извлекает камень безумия» (1650-1660 г.).

Картина Тони Робера-Флэри «Доктор Филипп Пинель освобождает от оков психически больных в больнице Сальпетриер в 1795 году» обнаруживает новый взгляд на проблемы людей с ментальными особенностями: Пинель предложил немислимое по тем временам – снять кандалы, снять запрет на перемещение по больничной территории, поселить в сухие светлые комнаты и сделать моральную поддержку и добрые советы компонентами лечения. В Европе начал применяться принцип гуманного содержания.

Религиозный сюжет слепоты как проявления духовного недостатка отражён в произведении Рембрандта «Слепой Товит и Анна с козлёнком» (1626 г.): Товит изображён с выражением страдания на лице, в молитвенной позе. Согласно библейскому сюжету, Товит необоснованно обвинил свою супругу, за что был ослеплён Высшими силами, после раскаяния к Товиту был послан исцеливший его зрение ангел Рафаил.

Ещё один библейский сюжет о экстраполировании духовных недугов на тело отражён в картине «Притча о слепых» (1568 г. Питер Брейгель старший, (1525-1569 гг.), которая иллюстрирует притчу (Матфей 15:14) – «а если слепой ведёт слепого, то оба упадут в яму».

Среди светских сюжетов самым ранним на сегодняшний день является фрагмент трёхтысячелетней фрески на могиле визиря Нахто в Луксоре, в Египте, с изображением слепого музыканта, который находится среди богато украшенных гостей, по размеру равен им, художник даже постарался изобразить складочки на животе и закрытые глаза. Никакой стигматизации или отторжения: перед нами равный среди равных.

На графическом листе в технике офорта Рембрандта Ван Рейна «Слепой музыкант» (1631 г. Рейксмузеум, Национальный музей. Амстердам) изображён одетый, словно с чужого плеча, в разваливающейся обуви, со спутанными длинными волосами человек с перевернутой струнами вниз скрипкой в руках и с маленькой собачкой, выполняющей роль проводника. Поза, безразличие, с которым музыкант не пытается развернуть к себе инструмент, показаны графическими средствами. Такое изображение способно вызвать острую жалость, что всё же лучше, чем отождествление незрячего с духовной слепотой, на наш взгляд.

Бытовые сюжеты с изображением незрячих в отечественной живописи представлены, в частности, незавершённой картиной «Приезд институтки к слепому отцу» (1870 г. В. Перов): болезненно худой бледный мужчина с обращённым кверху лицом на ощупь узнаёт так же страдальчески изменившееся от жалости лицо дочери, стоящей перед ним на коленях.

В картине «Слепой хозяин» (1884 г., В. М. Максимов, Государственный Русский музей, Санкт-Петербург): в интерьере крестьянской избы изображён мужчина средних лет, сосредоточенно кормящий с ложки маленького ребёнка. Рядом с герсом картины лежит недоплетённая корзина. Элементы композиции сообщают зрителю, что человек решает свой объём бытовых задач. Спокойствие и умиротворение вызывает солнечный свет, льющийся в окна, спокойная поза мужчины и ребёнка, общий тёплый колорит.

Регресс в отношении к незрячим демонстрирует плакат К. Рудакова «Неграмотный – это слепой» (1920 г.), где в лубочной манере изображён шагающий в пропасть мужчина в крестьянской одежде. Текст плаката: «Неграмотный – тот же слепой. Всюду его ждут неудачи и несчастья». Слепота, как и в средние века в Европе, в молодой советской республике грубо и прямолинейно отождествляется с безграмотностью как своеобразной интеллектуальной слепотой.

Ещё один пример начала XX в. – «Свадьба слепых» (1929 г. М. Берингов). Незрячая пара плотно окружена кольцом незрячих гостей. Руки персонажей подробно детализированы, с вычурной пластикой, указывают на тактильный способ восприятия. Лица всех персонажей некрасивы, что подчёркивает отрицательный посыл. Зрителю метафорически преподносится тезис о том, что незрячие могут находиться только среди подобных себе.

При изображении глухих основным художественным инструментом является характерная атрибутика и жест: слуховая трубка или рука, приложенная к уху. Например, картина James Hutton (1715-1795 гг.), на которой изображён добротный одетый дородный мужчина средних лет со слуховой трубкой. Его глухота показана следующими средствами художественной метафоры: напряжённое выражение лица, приоткрытый рот, направленный в сторону взгляд, дабы не отвлекаться на визуальные раздражители.

Дж. Рейнолдс в 1775 году создал «Автопортрет в образе глухого», где изобразил себя так же добротным одетым мужчиной с приоткрытым от усердного прислушивания ртом, прижатой к уху ладонью, слегка повернувшись в сторону источника звука.

Голландский художник Wouters Constant в конце 1840-1853 гг. на картине «Мужчина со слуховой трубкой» создал образ горожанина, прижимающего к уху слуховую трубку, дополнительными средствами, усиливающими впечатление, так же стали ракурс и мимика: мужчина немного наклоняет голову, приоткрывает рот и улыбается несколько беспомощно в стремлении отыскать источник звука.

Нельзя сказать, что нарушение слуха стало в искусстве инструментом стигматизации, в отличие от нарушения зрения.

Изучение европейской живописи XVII-XIX вв. обнаружило примеры изображения людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, например, у персонажа картины «Хромоножка» Хосе де Рибера, (1642 г.), заметны нарушения пропорций и проблема с правой ступнёй.

Диего Веласкес написал цикл из восьми портретов придворных шутов короля Филиппа IV (Los truhanes), где мы не найдём метафор на тему большого тела как отражения большой души. В «Портрете дон Себастьяна Дель Мора», дворянина, имевшего так же должность в королевской канцелярии, чувствуется внутренняя сила и ум. Дон Себастьян, помимо карликовости, не имел пальцев на руках, но фигура закомпонована так, что это не бросается в глаза. Веласкес не документирует физические особенности, а подчёркивая лучшие черты: у Дона Дель Мора это выразительный внимательный взгляд, буквально приковывающий к себе. Дон Себастьян имел так же должность при королевской канцелярии и писал стихи, согласно философии экстралибити можно утверждать, что его «ненормативность» могла актуализировать его способности [8, С. 277].

Веласкес открывает гуманистическую традицию в изображении человека с особенностями, подчёркивает, что «недуг» не является главной характеристикой человека.

Восприятие «несовершенного» тела меняется после Второй Мировой войны: масштабы геноцида по различным признакам заставили пересмотреть приоритеты.

Уникальным явлением в изображении «ненормативного» тела в отечественном изобразительном искусстве является цикл выполненных на листах 110x70 см. портретов ветеранов Великой Отечественной – «Автографы войны» художника Геннадия Доброва (1974-1980 г.г.). Фигуры портретируемых занимает почти всё пространство листа, этот метод применялся в каноне изображения святых, дабы подчеркнуть величие. При скрупулёзности, с которой художник отобразил увечья, образы не вызывают жалости в привычном понимании: «Безногие, безрукие, слепые, они не жаловались на жизнь. В их взглядах ... скорбь и гордость...» [2].

В кинематографе представление об инаковости (инвалидности) изменялось, отражая социальные изменения и повышение осведомленности общества. С момента появления кинематографа и практически до второй половины XX века можно констатировать преимущественно негативное и стереотипное изображение людей с нарушениями развития. Уже начиная с конца 70 годов, зарубежный кинематограф стремится демонстрировать разнообразный опыт и точки зрения людей с ограниченными возможностями. В целом можно выделить такие ключевые аспекты репрезентации инвалидности в кино:

- Воспроизведение стереотипов и искажение фактов: изначально инвалидность часто изображалась через стереотипы, в которых люди с инвалидностью воспроизводятся как беспомощные, жалкие или наоборот вдохновляющие фигуры («Любовь Горбуна» (1909 г.), «Человек, который смеется» (1928 г.), «Уродцы» (1932 г.). Эти образы часто игнорировали сложность и индивидуальность людей с ограниченными возможностями, усиливая их стигматизацию.
- Адвокация и аутентичность: в последние годы наблюдается сдвиг в сторону более точной и достоверной репрезентации инвалидности в кинематографе («Форрест Гамп», 1994 г.), («День восьмой», 1996 г.), («Игры разума», 2001 г.), («1+1», 2011 г.). Отчасти это происходит благодаря людям с ограниченными возможностями и активистам за права инвалидов, которые выступают за то, чтобы их истории были рассказаны. Наблюдается растущий спрос на актёров с ограниченными возможностями для изображения таких персонажей, гарантируя, что опыт на экране отражает разнообразное сообщество инвалидов.
- Инвалидность как центральное повествование: многие фильмы начали помещать инвалидность в качестве центрального повествования, исследуя проблемы, триумфы и стремления персонажей с ограниченными возможностями («Человек дождя», 1988 г.), («Я Сэм», 2001 г.), («Меня зовут Кхан», 2010 г.). Эти фильмы направлены на то, чтобы обеспечить детальное изображение инвалидности, подчёркивая сильные стороны, стойкость и стремления человека, а также признавая социальные и системные барьеры, с которыми он сталкивается.
- Разрушение барьеров и стереотипов: в некоторых фильмах авторы и актёры бросают вызов обществу, демонстрируя персонажей с ограниченными возможностями как полностью реализованных личностей со сложными личностными качествами, мечтами и желаниями («Габриэлла: Правдивая история», 1987 г.), («Скафандр и бабочка», 2007 г.), («Вселенная Стивена Хокинга», 2014 г.). Эти фильмы призваны разрушить стереотипы и подчеркнуть, что инвалидность не определяет всю личность человека.
- Документальное кино на основе реальных историй: документальные фильмы играют решающую роль в демонстрации опыта людей с ограниченными возможностями и повышении осведомленности общества о различных видах инвалидности. Эти фильмы часто дают личный взгляд на повседневную жизнь, борьбу и победы реальных людей, тем самым сближая людей по признаку общности их жизни.

В целом, репрезентация инвалидности в кино прошла долгий путь, с большими усилиями в направлении разнообразия, аутентичности и разрушения стереотипов.

Твёрдую основу для формирования инклюзивной культуры в обществе, безусловно, создаёт и литература. В широком понимании инклюзивная литература обычно рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, это книги для людей с особыми образовательными потребностями, в число которых входят издания, способствующие формированию универсальных учебных действий, от которых, как подчёркивает Н.П. Полякова, напрямую зависит достижение социально-личностных результатов таких детей [4, С. 6]. С другой стороны, инклюзивная литература – это художественные,

документально-биографические, познавательные, профессиональные книги, репрезентирующие образ человека с ограниченными возможностями. Остановимся подробнее на этом виде инклюзивной литературы.

Хотя исследовательский интерес к инклюзивной литературе зародился лишь в конце прошлого столетия, тема человека с ограниченными возможностями нашла своё отражение в ранних источниках художественного слова: былинах, легендах, сказаниях, мифах и пр.

Во многих фольклорных жанрах недостаток человека компенсировался его избранностью, сверхчеловеческими способностями. Такие герои помогали другим и представлялись как положительные, например, слепой прорицатель Тиресей из древнегреческих мифов или сильный и отважный богатырь Илья Муромец из русской былины, долгое время лишённый возможности ходить. Однако герой с недостатками мог, наоборот, быть и отрицательным и представлять собой опасность для окружающих. Примером может послужить жестокий циклоп Полифем из древнегреческой мифологии или злая Баба-Яга с костяной ногой из русских народных сказок. Таким образом, в фольклоре отношение к недостаткам человека имеет, как подчеркивает В.Е. Добровольская, «двойственный, амбивалентный характер» [3, С. 47].

С XIX века в художественной литературе можно проследить целый ряд работ, в которых, описывая людей с ограниченными возможностями здоровья, авторы пытались вызвать в читателе сострадание и жалость. Достаточно часто персонажей наделяли метафорическими чертами, пытаясь подчеркнуть скрытые из-за бросающихся в глаза внешних (явных) недостатков положительные качества. Яркой иллюстрацией такого приёма может служить безобразный глухой горбун Квазимодо, наделенный прекрасной самоотверженной душой (роман В. Гюго «Собор Парижской богоматери», 1831 г.).

В советской литературе персонажи с ограниченными возможностями встречаются не так часто. Их образ, как правило, метафоричен: они представляют героев, мужественно справляющихся с трудностями и нацеленных выполнить «общественно полезный» труд. Таким литературным героем, представляющим «несокрушимый дух строителя коммунизма над инвалидизированным телом» [5] стал персонаж Павка Корчагин (роман Н. А. Островского «Как закалялась сталь» (1930-1934 гг.).

В зарубежной литературе XX века мы видим описание трагических судеб людей с ограниченными возможностями, например, как у полупарализованной девушки Эдит героини романа С. Цвейга «Нетерпение сердца» (1939 г.). Впервые поднимаются вопросы принятия людей такими, какие они есть, важности сопереживания и милосердия (рассказ Д. Киза «Цветы для Элджернона», 1959 г.; роман Л. Флейшер «Человек дождя», 1989 г.).

К концу прошлого столетия в мире начинает меняться отношение к людям с разными психофизическими особенностями. Данная динамика характерна и для нашей страны. Современные книги демонстрируют ценность человеческой жизни и здоровья, передавая идеи принятия, чуткости, толерантности, сотрудничества и представления о том, что у каждого человека есть право на полноценную жизнь. Такие примеры можно найти в следующих книгах: Б. Давид «Священная болезнь» (2019 г.); Б. Мюллер «Планета Вилли» (2015 г.); М. Самарский «Радуга для друга» (2009 г.) и мн. др. Обращает внимание и тот факт, что персонажи с ограниченными возможностями не всегда представляются непонятными людьми с трагической судьбой, напротив, во многих случаях они описываются как обычные члены общества.

Таким образом, в литературе представление людей с ограниченными возможностями долгое время было метафорично, что позволяло создать яркие художественные образы. Современная инклюзивная литература позволяет переосмыслить вопросы межличностных отношений, восприятия другого «как носителя уникального бытия» [7, С. 36].

Выводы. Обобщая анализ представлений человека, имеющего те или иные отличия от большинства, в произведениях изобразительного искусства, кинематографа и литературы, мы можем сделать вывод о двойственном характере данной репрезентации. С одной стороны, оно является отражением человеческих ценностей, а с другой – выступает как неотъемлемый инструмент их формирования.

В современном обществе поднимая вопросы инклюзии важно учитывать возможности культуры – изобразительного искусства, кинематографа и художественной литературы. Произведения искусства, обращающиеся к тематике нетипичного развития, должны популяризоваться не только в учреждениях культуры, позволяя каждому члену общества через участие в социокультурных практиках реализовывать свой личностный потенциал и стирая грани формальных различий между людьми [10]. Искусство в контексте формирования инклюзивной культуры должно рассматриваться и в рамках образовательного процесса, став его неотъемлемой частью. Очевидно, что совместное ознакомление и обсуждение детьми и взрослыми (педагог, родитель) картин, фильмов, книг о жизни людей с ограниченными возможностями задаёт эталоны морали и способствует формированию общественного признания человеческого разнообразия и вариативности.

Литература:

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем / Х.-Г. Гадамер; Общ. ред. и вступ. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
2. Добров, Г. Из писем жене Людмиле с острова Валаам (1974) / Художник Геннадий Добров: сайт. – 2019. – URL: http://gennady-dobrov.ru/index/avtografiy_vojny/0-38 (дата обращения 29.10.2023)
3. Добровольская, В.Е. Мнимая инвалидность в русской волшебной сказке / В.Е. Добровольская // Вестник Литературного института им. А.М. Горького. – 2016. – № 1. – С. 46-54
4. Полякова, Н.П. Универсальные учебные действия в аспекте социально-личностного развития слепых подростков / Н.П. Полякова // Развитие образования. – 2019. – № 2(4). – С. 66-68
5. Сенне, К. Советское детство: история болезни. Тема инвалидности в советской детской литературе (1930-1990-е гг.) / К. Сенне // Детские чтения. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 90-114
6. Соколова, О.Ю. Медиа как инструмент изучения инклюзивной культуры будущих педагогов Москвы / О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28-30 июня 2023 года. Том 3. – М.: ПАРАДИГМА, 2023. – С. 65-68
7. Судакова, Н.Е. Инклюзия в системе универсалий культуры: самоценность другого в становлении соучастного бытия / Н.Е. Судакова // Человек. Общество. Инклюзия. – 2018. – № 3 (35). – С. 32-38
8. Тюрина, Н.Ш. Изучение представлений лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, а также специалистов помогающих профессий о феномене экстралимити и его связи с творческой самореализацией / Н.Ш. Тюрина, Н.П. Полякова, О.Ю. Соколова // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – Т. 17, № 2(59). – С. 273-285
9. Хитрюк, В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – №2 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-inklyuzivnoy-gotovnosti-pedagogov> (дата обращения: 29.10.2023)
10. Хорошавина, Е.В. Инклюзивное социокультурное пространство общедоступных библиотек для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Хорошавина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 2(106). – С. 160-172
11. Paul Klee. Creative Confession / P. Klee. – London; Tate Enterprises Ltd. – 2014. – 32 p.

УДК 37.013(045)

кандидат педагогических наук, доцент Соколова Юлия Николаевна

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

бакалавр Мамонова Вероника Витальевна

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СКАЗКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования опыта творческой деятельности младших школьников, которая на сегодняшний день остается весьма актуальной. Целью данного исследования явилось установление сформированности у обучающихся творческого опыта в ходе постановки музыкальной сказки. Авторами предложен соответствующий диагностический инструментарий, включающий критерии, их показатели и уровни, отражающий наличие изучаемой категории у детей и динамику указанного процесса. Проверка целесообразности организации театрально-музыкального представления как особого фактора приобретения ребенком творческого опыта проводилась на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 38» г. Саранска и включала три этапа: констатирующий, поисковый (формирующий), контрольный. По итогам диагностики на выявление уровня сформированности опыта творческой деятельности у младших школьников были определены три группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнем.

Ключевые слова: творчество, опыт творческой деятельности, младший школьник, музыкальные сказки, диагностический инструментарий.

Annotation. The article examines the problem of forming the experience of creative activity of younger schoolchildren, which remains very relevant today. The purpose of this study was to establish the students' level of creative experience during the production of a musical fairy tale. The authors proposed appropriate diagnostic tools, including criteria, their indicators and levels, reflecting the presence of the studied category in children and the dynamics of this process. Testing the feasibility of organizing a theatrical and musical performance as a special factor in a child's acquisition of creative experience was carried out on the basis of the Municipal Educational Institution «Secondary School no. 38» in Saransk and included three stages: ascertaining, searching (formative), and control. Based on the results of diagnostics to identify the level of development of creative activity experience among junior schoolchildren, three groups of subjects with a high, medium and low level were identified.

Key words: creativity, creative skills, junior schoolchildren, folk instruments, diagnostic tools.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Диагностика сформированности опыта творческой деятельности младших школьников»

Введение. Сегодня потребность российского государства и общества в личности, умеющей максимально адаптироваться в динамично изменяющемся мире благодаря эффективному преобразованию собственной деятельности, становится все острее и рассматривается как социальный заказ на создание условий для накопления подрастающим поколением наряду с определенным объемом знаний опыта творческой деятельности [7].

Целенаправленный процесс формирования опыта творческой деятельности важен в младшем школьном возрасте [5]. Как отмечают ведущие психологи (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), в данный период у ребенка начинают проявляться умения планировать, подвергать анализу и оценки свои действия. Стремясь к новым «открытиям», дети ориентированы на преодоление возникающих перед ними трудностей. Личностно-активное отношение к действительности обеспечивает наличие инициативности и произвольности творческой деятельности [3; 5].

Постановка музыкальных сказок, как один из видов музыкально-театрализованных представлений, близка возрастным и психологическим особенностям младших школьников [1]. В связи с чем, их использование в рамках начальной школы имеет особое значение в формировании у обучающихся опыта творческой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Пониманию категории «опыт творческой деятельности» отведено особое место благодаря работам педагогов прошлого (В.В. Краевкий И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) и настоящего (Е.А. Кротова, И.А. Неясова, Т.Е. Тлегунова, О.Ю. Ужан и др.).

Анализ научных трудов ученых позволил представить данную дефиницию как новообразование личности, приобретаемое в процессе самостоятельной деятельности, характеризующееся с учетом возрастных возможностей способностью нестереотипного решения поставленных задач путем перекомбинирования имеющихся знаний и способов действий в неопределенной ситуации» [2; 4; 6].

Целью изыскания явилось выявление уровня сформированности у младших школьников опыта творческой деятельности; проведение экспериментальной проверки предложенной методики, направленной на активизацию творческой деятельности детей и приобретение опыта в ходе постановок музыкальных сказок.

Основными методами исследования выступили такие, как рассмотрение литературы по проблеме исследования и методике организации музыкально-театрализованной деятельности обучающихся; анализ уровня сформированности навыков творческой деятельности обучающихся; изучение опыта организации театрально-музыкальных представлений учителей начальных классов; педагогический эксперимент; беседы с педагогами и родителями.

В экспериментальной работе приняли участие 81 обучающийся начальных классов (7 лет) на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 38» г. Саранска. Период проведения – с сентября 2022 года по март 2023 года.

Проверка целесообразности организации театрально-музыкального представления как особого фактора приобретения ребенком творческого опыта проводилась в три этапа: констатирующий, поисковый (формирующий), контрольный.

Констатирующий этап эксперимента был ориентирован на выявление уровня сформированности опыта творческой деятельности младших школьников в области песенного и танцевального искусства. Методика исследования соединила наблюдения за детьми, беседы с учителями и анализ результатов предлагаемых заданий.

Этап предполагал проведение двух заданий: 1) сочинение и исполнение песенки мамы-козы; 2) придумывание и пластическое воплощение танца цветка – Розы.

Для установления уровня сформированности навыка песенно-творческой деятельности и навыка драматизации обучающимся было предложено сочинить и исполнить песенку мамы-козы из сказки «Волк и семеро козлят» на соответствующий поэтический текст:

Козлятушки, ребятушки,

Отомкнитеся, отворитесь,
Ваша мама пришла,
Молочка принесла...

Оценка результатов проведенного задания происходила по трем основным критериям: соответствие эмоционально-образному содержанию; оригинальность мелодии и ритмического рисунка; соотношение движений с образной характеристикой персонажа.

Высокий уровень получили 27% младших школьников. Дети с большим желанием и интересом принимали участие в сочинении мелодии. Воспроизводимый напев имеет развитый мелодический и ритмический рисунок, соответствует характеру мамы-козы и интонационно верно окрашен. Движения хорошо соответствуют выбранному образу. Средний уровень наблюдался у 38% испытуемых. Они с интересом восприняли предложение сочинить песенку. Однако их мелодия мало выразительна, движения бедны по отношению к образу. Низкий уровень обнаружен у 35% обучающихся. Такие дети не увлечены процессом сочинительства. Представленная мелодия отличается однообразностью, исполняется в основном на одном звуке, движения скованны и не характеризуют образ героини.

Чтобы определить уровень творческого воображения детей, развития у них навыков танцевального движения, умения чувствовать музыку и двигаться под нее, детям было предложено исполнить танец прекрасного цветка – Розы, самим придумать и с помощью пластики воплотить данный образ. Для музыкального сопровождения была использована пьеса «К дикой розе» из цикла «Американские лесные идиллии» Э.Мак-Доуэла. В середине пьесы остановка (музыка прекращает звучание), это порыв северного ветра «заморозил прекрасную розу». Ребенок застывает в любом придуманном им движении.

Критерии оценки задания: 1) соответствие характеру музыки; 2) оригинальность движений.

По итогам выполнения задания у 18% респондентов прослеживался высокий уровень сформированности изучаемого опыта. Пластические движения детей оригинальны, интересны, разнообразны. Они целиком соответствуют характеру и образу музыки. Средний уровень свойственен 42% обучающихся младших классов. Пластика у них не всегда соответствует характеру и образу музыки, движения однообразны, не отличаются оригинальностью. У 40% детей зафиксирован низкий уровень. Их движения скованны, не соответствуют характеру и образному содержанию музыкального произведения.

Обобщая результаты констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что 22,5% испытуемых имеют средний уровень сформированности опыта творческой деятельности, 40,0% – средний уровень, 37,5% – низкий. Не все обучающиеся готовы к импровизации в музыкально-песенном и музыкально-танцевальном творчестве. Им сложно перекомбинировать свои действия, фантазировать, нестандартно подходить к решению поставленных задач.

Проведение формирующего эксперимента было направлено на определение эффективности включения в уроки и кружковую работу театрализованного представления, возможность активизации творческой деятельности младших школьников, приобретение ими соответствующего опыта.

Так, в ходе основного этапа опытно-экспериментальной работы обучающимся была предложена постановка музыкальной сказки «Заюшкина избушка» (составители Е.В. Горбина, М.В. Михайлова).

Методика работы включала в себя:

1. Проведение беседы с целью расширения кругозора детей на тему «Что такое театр?».
2. Чтение музыкальной сказки, проведение «сценических проб актеров», выбор главных героев (солисты).
3. Разучивание музыкального материала.
4. Воплощение образов, постановка сцен, выстраивание линии драматургии представления. Параллельно велась работа с родителями (костюмы, бутафория).

По результатам наблюдения за детьми во время формирующего этапа исследования можно сделать вывод о том, что активность детей, увлеченность, творческие проявления повышались, хотя у всех ребят по-разному. Это наводило на мысль о том, что опыт творческой деятельности у них развивается достаточно неравномерно и, в основном, индивидуально. Поэтому необходимо усилить индивидуальный подход к каждому ребенку. Однако определенный прогресс наблюдался: пение детей стало более выразительным, соответствовало эмоционально-образному содержанию; движения стали более разнообразными, пластичными, отражающими не только образ, но и характер музыки; чаще стала использоваться мимика.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы заключался в оценке результативности проделанной работы.

Респондентам были предложены для выполнения два задания, которые содержательно были идентичны заданиям, проводимым на констатирующем этапе, и имели схожие критерии оценки полученных результатов. Младшие школьники сочиняли и исполняли песенку Колобка из одноименной сказки и придумывали пластическое воплощение танца Бабочки под музыкальное сопровождение К.Черни «Этюд» № 47 Op. 599.

Повторная оценка сформированности у обучающихся навыка песенно-творческой деятельности и навыка драматизации позволила установить следующие уровни: высокий – у 35% испытуемых, средний – у 54% детей, низкий – у 11% школьников.

Обобщая результаты, полученные в рамках первого задания, отметим, что все дети были увлечены процессом сочинительства. Ни один ребенок не отказался выполнить задание. Песенная мелодия у большинства младших школьников приобрела соответствующий характер сказочного персонажа, напев стал более выразительным и динамичным в мелодическом плане, ритмический рисунок интересным и разнообразным, движения в основном соответствовали исполняемому образу. Интонации, построенные на одном звуке, у ребят практически отсутствовали. Распространение в песенной импровизации получил мелизматический распев мелодической линии, что не являлось характерным для первоначального этапа эксперимента.

Выполнение второго задания в рамках проведения контрольного этапа эксперимента констатировало три уровня сформированности творческого опыта у младших школьников. Наличие высокого уровня творческого воображения, развития навыков движения в танцевальном творчестве и умения чувствовать музыку наблюдалось у 28% детей, среднего – у 57% первоклассников, низкий – у 15% обучающихся.

По итогам второго задания, можно сказать, что жесты и движения детей стали более выразительны, разнообразны и оригинальны. Пластическое интонирование, как один из способов «проживания» образа Бабочки, соответствовало характеру звучащей музыки. Движения были понятными и осмысленными, они буквально «заражали» эмоциями остальных ребят. Следует подчеркнуть, что обучающиеся не ждали демонстрации готового варианта пластического выражения образа. Они с воодушевлением и энтузиазмом придумывали необычные образы, создавали собственные хореографические композиции.

Таким образом, контрольный диагностический срез показал, что высокий уровень сформированности опыта творческой деятельности свойственен 31,5% младших школьников, средний – 55,5% испытуемых, низкий – 13% детей.

Выводы. Полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы результаты дают основание заключить, что предлагаемая система занятий дает определенные положительные результаты в формировании опыта творческой

деятельности обучающихся. В уровне показателя зафиксированы следующие изменения: высокий уровень повысился на 9%; средний – на 15,5%; низкий уровень улучшился на 24,5%.

Несмотря на довольно скромные по времени и содержанию задания, наблюдается устойчивая динамика в совершенствовании у младших школьников ряда навыков творческой деятельности в области песенного и танцевального искусства, приобретение ими соответствующего творческого опыта. Мелодия в напевах стала отличаться оригинальностью, ритмический рисунок разнообразием; в движениях появилась пластика, осмысленность образа, соответствие характеру звучащей музыки.

Мы пришли к выводу, что включение в содержание уроков музыки и кружковую работу такого вида деятельности как постановка музыкальной сказки, оказывает значительное влияние на активизацию самостоятельной творческой деятельности младших школьников, накопление ими творческого опыта.

Литература:

1. Асатрян, О.Ф. Организация развития творческого воображения у старших дошкольников средствами театрального искусства в условиях дополнительного образования // О.Ф. Асатрян, С.И. Васенина, К.В. Кокорева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 76-79

2. Величко, Ю.В. Формирование гибких компетенций у обучающихся в процессе художественно-эстетического образования / С.В. Шишкина, Т.А. Шутова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 95-98

3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – Москва: Просвещение, 1987. – 93 с.

4. Карпушина, Л.П. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании / Л.П. Карпушина, Ю.Н. Соколова, Ю.В. Варданян, С.В. Баранова // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Т.А. Козловой. Саранск, 2021. – С. 47-57

5. Неясова, И.А. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования / И.А. Неясова, Ю.Н. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 45-51

6. Соколова, Ю.Н. Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе / Ю.Н. Соколова, Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 2 (50). – С. 75-80

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.08.2023).

Педагогика

УДК 37.013(045)

кандидат педагогических наук, доцент Соколова Юлия Николаевна

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

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ НАРОДНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования творческих навыков в ходе освоения народного инструментария. Целью исследования является выявление сформированности творческих навыков младших школьников в процессе использования народных музыкальных инструментов. Для достижения поставленной цели были разработаны критерии, показатели и уровни сформированности у младших школьников представленной дефиниции. Подобранный диагностический инструментарий отражает специфику изучения уровня сформированности творческих навыков младших школьников в ходе освоения народного инструментария. Основными методами исследования выступили изучение и анализ литературы по теории и методике использования народных музыкальных инструментов в практике школы; анализ результатов творческой деятельности детей; педагогический эксперимент.

Ключевые слова: творчество, творческие навыки, младший школьник, народные инструменты, диагностический инструментарий.

Annotation. The article updates the problem of developing creative skills in the course of mastering folk instruments. The purpose of the study is to identify the development of creative skills of junior schoolchildren in the process of using folk musical instruments. To achieve this goal, criteria, indicators and levels of development of the presented definition among junior schoolchildren were developed. The selected diagnostic tools reflect the specifics of studying the level of formation of creative skills of junior schoolchildren in the course of mastering folk instruments. The main research methods were the study and analysis of literature on the theory and methodology of using folk musical instruments in school practice; analysis of the results of children's creative activity; pedagogical experiment.

Key words: creativity, creative skills, junior schoolchildren, folk instruments, diagnostic tools.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Диагностика сформированности опыта творческой деятельности младших школьников»

Введение. Современному обществу необходимы люди, обладающие независимостью и пластичностью мышления, способные творчески подходить к решению возникающих проблем. В связи с этим одной из важнейших задач российского образования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, является обеспечение роста творческого потенциала обучающихся уже на начальной ступени его получения [9].

Большими возможностями в данном направлении обладает детское музыкальное творчество с использованием народных музыкальных инструментов [5]. Недостаточное внимание к рассматриваемой проблеме побуждает к поиску эффективных средств диагностики сформированности творческих навыков младших школьников средствами игры на народных музыкальных инструментах [6].

Изложение основного материала статьи. Обзор и анализ научных работ Ю.В. Варданян [1], Л.С. Выготского [2], Л.П. Дормидонтовой [3], М.Г. Заббаров [4], Л.П. Карпушиной [5], И.С. Кобозевой [6], В.Г. Рындяк [7] и других позволил

выявить сущность понятия «творчество» относительно младшего школьного возраста. С позиции ученых, творчество – это продуктивная деятельность, ориентированная на самостоятельное приобретение обучающимися новых знаний, способов действий, навыков и их практическое применение в ситуациях неопределенности, проявляющаяся в получении опыта, располагающая объективной или субъективной новизной [1, 8].

Целью исследования явилось определение уровня сформированности творческих навыков младших школьников в процессе использования народных музыкальных инструментов; экспериментальная проверка предложенного музыкального материала, методов и приемов, творческих заданий, способствующих активизации детского музыкального творчества.

Задачи изыскания: 1) выявить степень творческих проявлений при использовании народных музыкальных инструментов; 2) установить методическую значимость, цель и задачи предложенных творческих заданий; 3) провести экспериментальное исследование с целью проверки педагогической целенаправленности и эффективности предложенных творческих заданий с использованием инструментального музицирования на уроке музыки.

Основной путь решения поставленных задач – создание поисковых ситуаций и выполнение творческих заданий, последовательно усложняющихся.

В соответствии с поставленными задачами применялись такие методы исследования, как изучение и анализ литературы по теории и методике использования народных музыкальных инструментов в практике школы; анализ результатов творческой деятельности детей; педагогический эксперимент на базе средней общеобразовательной школы – комплекса № 8 г.о. Саранск Республики Мордовия. В экспериментальной работе приняли участие 63 обучающихся начальной школы (третий класс). Период проведения – с сентября 2022 года по март 2023 года.

В процессе педагогического эксперимента за детьми было организовано длительное наблюдение. Выяснялись уровень развития навыков творческой деятельности, общее музыкальное развитие, активность, оригинальность продуктов творческой деятельности.

Проверка предложенной системы творческих заданий с использованием инструментального музицирования проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый этап (констатирующий) предполагал осуществление наблюдения за действиями младших школьников и анализ результатов проявления творчества.

Второй этап (формирующий) был ориентирован на определение эффективности творческих заданий с использованием народных музыкальных инструментов с целью дальнейшего совершенствования детского творчества.

Третий этап (контрольный) направлен на выявление степени сформированности и развития навыков творческой деятельности с использованием народных музыкальных инструментов.

Представим подробнее описание констатирующего этапа проведенного педагогического эксперимента, который включал три творческих задания.

1 задание. Простучать на ложках ритмический рисунок зайки из сказки «Теремок».

2 задание. Сочинить ритмический аккомпанемент к песне «Во поле береза стояла».

3 задание. Придумать и исполнить звукоподражания с трещоткой.

Перед выполнением представленных заданий учитель познакомил детей с инструментами. Во время проведения предварительной беседы, педагог определил уровень знаний обучающихся о таких инструментах, как ложки, коробочка, трещотка и показал простейшие приемы игры на них. Далее самим детям предлагалось выполнить задания.

Задание 1.

Цель: выявить уровень сформированности навыка импровизации на народном музыкальном инструменте.

Содержание.

Детям было предложено вспомнить начало сказки «Теремок»:

Стоит в поле теремок, теремок.

Он ни низок, ни высок.

Бежал зайка-побегайка:

«Кто-кто в теремочке живет,

Кто-кто в невысоком живет?».

Обучающиеся, получив ложки, по очереди простукивают ритм зайки.

Критериями оценки результатов творческого навыка выступили: три балла – дети с большим желанием и интересом выполняют задание, ритмический рисунок разнообразный, оригинальный, легкий, целиком соответствует характеру и образу; два балла – ритмический рисунок простой, не всегда соответствует характеру, ритму или музыкальному образу; один балл – обучающиеся выполняют задание без особого энтузиазма, не обращают внимание на музыкальный образ и характер произведения, исполнение монотонное и однообразное.

По результатам проведения задания мы пришли к следующим выводам. Учитывая тот факт, что все третьеклассники хорошо знакомы со сказкой «Теремок», трудностей при выполнении первого задания у ребят не возникло. Однако высокий уровень сформированности творческого навыка игры на музыкальном инструменте показали только 22 % испытуемых. Их ритмический рисунок был более оригинальным, соответствовал характеру и образу главного героя; исполнение выразительное. 29 % обучающихся создали более или менее ясный образ. Ритмический рисунок был построен в основном на повторении одних и тех же длительностей. Таким образом, эта импровизация была менее привлекательной для слушателей. Самая многочисленная группа ребят (49 %) проявила низкий уровень творчества. Они не смогли передать образ; исполнение монотонное, не в характере, а ритмический рисунок примитивный. При этом стоит отметить, что многие обучающиеся этой группы музицировали с огромным интересом, даже, несмотря на то, что у них не всегда хорошо получалось.

Задание 2.

Цель: выявить уровень сформированности навыка творческого инструментального музицирования; степень развития ритмического чувства.

Содержание.

Дети исполняют уже знакомую им русскую народную песню «Во поле береза стояла». Сначала все исполняют первый куплет и припев:

Во поле береза стояла,

Во поле кудрявая стояла.

Лю-ли, лю-ли, стояла,

Лю-ли, лю-ли, стояла.

Ученик подыгрывает хору, импровизируя на коробочке. Затем исполняется второй куплет и припев, под ритмический аккомпанемент другого ребенка. И так до тех пор, пока все обучающиеся не попробуют создать свой аккомпанемент к песне.

Критерии оценки результатов: три балла – младшие школьники с большим желанием и интересом выполняют задание, умеют подчиняться темпу и ритму, их аккомпанемент разнообразный, интересный, исполнение в характере; два балла – ребята умеют подчиняться темпу и ритму, но их аккомпанемент однотипный, неоригинальный; один балл – дети выполняют задание без энтузиазма, не умеют подчиняться темпу и ритму, аккомпанемент примитивный, характер в исполнении отсутствует.

При выполнении второго задания удалось установить, что достаточное количество респондентов (53%) создали отчасти колоритные образы. Однако аккомпанемент припева песни был у всех в основном однотипным. Использовались варианты, наиболее удавшиеся другим одноклассникам. При этом общий темп, ритм и динамика песни были соблюдены. Лишь у 19% младших школьников аккомпанемент получился разнообразным. Каждый ребенок стремился быть оригинальным, не подражал известному и услышанному образцу, копирование игры одноклассников отсутствовало. Дети пытались создать свое – не похожее на предыдущее исполнение произведения. Не смогли сочинить и подчинить свой аккомпанемент мелодии готовой песни 28 % третьеклассников. Они часто сбивались и ошибались в процессе музицирования. Их творческие попытки были менее удачными.

Задание 3.

Цель: выявить уровень сформированности навыка импровизации на простейшем народном музыкальном инструменте.

Содержание.

Младшие школьники придумывают и демонстрируют звукоподражания с трещоткой.

Критериями оценки результатов явились следующие. Три балла: дети с интересом выполняют задание, демонстрируют по 5-7 звукоподражаний разнообразного характера и ритма. Придуманные звукоподражания полностью соответствуют импровизации на музыкальном инструменте. Два балла: продемонстрировано 3-4 звукоподражания, которые не полностью соответствуют импровизации на музыкальном инструменте. Один балл: обучающиеся без особого интереса выполняют задание, ярко выражено несоответствие характера и образа звукоподражания с импровизацией на музыкальном инструменте.

При выполнении последнего задания высокий уровень сформированности навыка передачи музыкального образа при импровизации на музыкальном инструменте был выявлен у 58% респондентов. Эти дети легко придумывали и демонстрировали более пяти звукоподражаний, которые имели разнообразный характер, ритм и четкий образ. Например, такие, как цокот копыт лошади, стук дятла по дереву, скрип двери, треск льда, стрекот кузнечика и т.д. Средний уровень наблюдался у 31% детей. При выполнении задания не все проявили заинтересованность, продемонстрировав только по три или четыре звукоподражания. 11% обучающихся показали низкий уровень. У таких ребят ярко выражено несоответствие характера и образа звукоподражания с импровизацией на музыкальном инструменте. Интерес при выполнении задания отсутствует.

Итак, анализируя полученные результаты, можно отметить, что все младшие школьники достаточно активны и заинтересованы, даже независимо от того, насколько точно и правильно они справляются с предложенными заданиями. Такое проявление энтузиазма связано, вероятно, с тем, что данным видом творчества обучающиеся занимались впервые, хотя с предложенными им народными инструментами (ложки, коробочка, трещотка) хорошо знакомы. Но навыки игры на них развиты пока еще слабо.

Есть несколько ребят, которые в ходе выполнения заданий проявили небольшую заинтересованность. Однако в глазах таких детей было заметно стремление к изучению инструментов, желание импровизировать. В процессе музицирования каждый старался показать результаты как можно лучше. Не проявили особого рвения игры на инструментах в большинстве случаев из-за неуверенности в своих силах, робости, боязни публики, а вовсе не из-за отсутствия интереса и желания.

Негативного отношения к предложенным заданиям у третьеклассников не возникло вообще. Детей удалось заинтересовать. Они достаточно ярко выражали настроение радости в творческом общении с инструментами. Многие ребята воспринимали происходящее как игру, поэтому соответственно, как в любой игре, дети были и серьезными, и деловыми, и увлеченными, что, в свою очередь, отразилось на результатах творческих заданий. Так, максимально высокий уровень творчества младшие школьники проявили в последнем задании (58% испытуемых). Данный факт подтверждает, что детям больше нравится придумывать, создавать, творить и демонстрировать что-то свое, индивидуальное, чем работать с готовым произведением или создавать ритмический рисунок какого-либо заданного образца. В нашем случае – образ зайки из сказки «Теремок».

Выводы. Обзор литературы показал, что проблема развития детского творчества в ходе использования народных музыкальных инструментов до конца не разработана. Особенно ярко выявляется неудовлетворительное состояние данного аспекта в методике музыкального воспитания в начальных классах общеобразовательной школы. Народные музыкальные инструменты помогают ребенку в развитии слуха, чувства ритма, актуализируют восприятие, придают свободу творческим действиям и облегчают музыкальную деятельность. Однако импровизация на народных инструментах достаточно редко включается в музыкальную творческую деятельность в рамках урока.

Проанализировав полученные диагностические результаты, можно отметить, что основная часть младших школьников имеет средний уровень сформированности творческого навыка игры на музыкальных инструментах и степень развития ритмического чувства – 37,7%. Высокий уровень наличествует у 33,0% респондентов. Низкий уровень характерен для 29,3% детей.

Данные исследования показали, что обучающиеся с высоким уровнем сформированности творческого навыка игры на музыкальных инструментах с большим желанием и интересом выполняют задания. Ритмический рисунок отличается необычностью и оригинальностью. При этом он полностью соответствует характеру и образу музыкального произведения. Младшие школьники легко умеют подчиняться темпу и ритму, их аккомпанемент разнообразный, интересный. Дети способны демонстрировать по 5-7 звукоподражаний, соответствующих импровизации на музыкальном инструменте.

Обучающиеся начальных классов с преобладанием среднего уровня сформированности исследуемого творческого навыка, с интересом подходят к выполнению заданий. Их ритмический рисунок простой, не всегда соответствует характеру или музыкальному образу произведения. Несмотря на то, что ребята умеют подчиняться темпу и ритму, их аккомпанемент чаще всего однотипный, неоригинальный. Школьники придумывают по 3-4 звукоподражания, которые иногда не полностью соответствуют импровизации на музыкальном инструменте.

Респонденты с низким уровнем сформированности творческого навыка игры на детских музыкальных инструментах выполняют задания без особого энтузиазма. Они практически не обращают внимание на музыкальный образ произведения. Аккомпанементу свойственен примитивный характер звукоизвлечения. Их исполнение монотонное и однообразное, в котором ярко выражено несоответствие звукоподражания с инструментальной импровизацией. Частота звукоподражаний при этом составляет не более 1-2.

Литература:

1. Варданян, Ю.В. Психология творчества: учебное пособие / Ю.В. Варданян; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск: РИЦ МГПИ, 2013. – 172 с. – 1 CD-ROM
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – Москва: Просвещение, 1987. – 93 с.
3. Дидактические средства преодоления неудач в формировании мотивации обучающихся к креативной деятельности / В.Г. Рындак, Г.С. Сайфутдинова, М.В. Козьяр // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 169-180
4. Дормидонтова, Л.П. Творческое развитие младших школьников во внеурочной деятельности / Л.П. Дормидонтова, М.Г. Заббарова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 5. – С. 52-57
5. Заббарова, М.Г. Методы формирования творческих способностей младших школьников на уроках технологии / М.Г. Заббарова, Е.С. Лушина // Эпоха науки. – 2022. – № 30. – С. 267-271
6. Карпушина, Л.П. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании / Л.П. Карпушина, Ю.Н. Соколова, Ю.В. Варданян, С.В. Баранова // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Т.А. Козловой. Саранск, 2021. – С. 47-57
7. Кобозева, И.С. Формирование навыков игры на детских шумовых инструментах у старших дошкольников в ходе кружковой работы / И.С. Кобозева, С.В. Куприянова // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 5 (180). – С. 17-18
8. Соколова, Ю.Н. Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе / Ю.Н. Соколова, Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 2 (50). – С. 75-80
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.08.2023)

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры физической подготовки Старостин Вадим Геннадьевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);

доцент кафедры физической подготовки, кандидат психологических наук Халилуллин Фаиль Фаргатович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ

Аннотация. В статье обозначена проблема профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России, актуальность которой не снижается в связи с перманентным возрастанием требований к физической форме сотрудника полиции. В научно-теоретическом ракурсе раскрыто понятийно-терминологическое поле профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских, раскрыты его основные категории. Охарактеризован результативно-целевой компонент профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России, обусловленный особенностями предстоящей правоохранительной деятельности. Приводится описание четырехкомпонентной специальной методики профессионально-прикладной физической подготовки курсантов, получившей наибольшее распространение в вузах МВД России. Обозначена важность применения приемов моделирования правоохранительной деятельности в ходе профессионально-прикладной физической подготовки. Предложена авторская методика самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России состоящая из подготовительного, рабочего и контрольного этапов.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, методика, курсанты вузов МВД России.

Annotation. The article indicates the problem of professional and applied physical training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the relevance of which does not decrease due to the permanent increase in the requirements for the physical form of a police officer. In the scientific and theoretical perspective, the topographic and terminological field of professional and applied physical training of future police officers is revealed, its main categories are disclosed. The effective and targeted component of professional and applied physical training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia was characterized, due to the peculiarities of the upcoming law enforcement activities. A description is given of a four-component special methodology for professional and applied physical training of cadets, which has become most widespread in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The importance of using methods of modeling law enforcement activities in the course of professional and applied physical training is outlined. The author's methodology of independent professional-applied physical training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia consisting of preparatory, working and control stages is proposed.

Key words: professional and applied physical training, methodology, cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение. Результаты недавних педагогических исследований убедительно подтверждают значение физической подготовки для повышения профессиональной эффективности и боевой готовности сотрудников силовых ведомств, что особенно важно в современных социально-политических условиях [7]. Вместе с тем, обеспечение надлежащей физической подготовки курсантов, обладающих необходимыми знаниями и навыками, в силу различных обстоятельств, представляет важную для вузов МВД России педагогическую задачу, решение которой детерминирует работоспособность и стрессоустойчивость сотрудников полиции, способных к более продолжительному осуществлению оперативных заданий.

Уже давно состоявшаяся органическая интеграция «физической подготовки» в качестве академической дисциплины в учебные программы университета позволяет будущим полицейским приобретать практические навыки и знания, соответствующие их будущей профессиональной деятельности. Однако в связи с перманентными реформами в МВД России реализация процесса общей и прикладной физической подготовки курсантов в вузах постоянно усложняется, предполагая разрешение все новых проблем и противоречий, основными среди которых можно назвать существенный разрыв между низким уровнем довузовской подготовки среди абитуриентов и высокими требованиями к профессионально-прикладной

готовности выпускников вузов МВД России [3]. Кроме того, несмотря на объективную значимость развития профессионально-прикладной физической готовности будущих полицейских, отсутствуют необходимые научно-методические разработки по организации адекватного современным требованиям процесса физической подготовки курсантов, особенно на старших годах обучения, с занятиями, дифференцированными по различным специальностям.

Поэтому, несмотря на многолетние исследования и обширную педагогическую практику, вопрос повышения эффективности профессионально-прикладной физической подготовки курсантов в вузах МВД России остается актуальным, особенно с точки зрения поддержания и развития общей выносливости на завершающем этапе обучения.

Изложение основного материала статьи. Приступая к изучению наиболее эффективных педагогических механизмов профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России, крайне важно понимать ее составляющие, так и определить с самим ключевым понятием исследования. Анализ научно-педагогической литературы выявил сложную терминологическую ситуацию с трактовкой физической подготовки, как это происходит сегодня и со многими другими понятиями, когда однозначного определения термина не существует. Тем не менее, в разных источниках под ней понимается педагогический процесс, направленный на укрепление физических качеств и системно-функциональных возможностей организма, способствующий общему укреплению здоровья человека [5].

Как известно, физическая подготовка, в соответствии с основным вектором тренировочного процесса, делится на общий и специальный виды. Под общей физической подготовкой понимается развитие основных физических характеристик человека (сила, выносливость, скорость и др.), общих функциональных возможностей, а также физиологических систем организма человека, обуславливающих степень проявления физической активности. В соответствии важнейшими средствами общей физической подготовки с этим являются такие традиционные физические упражнения, такие как бег, лыжи, плавание, спортивные игры, упражнения с весами [2].

Специальная физическая подготовка характеризуется уровнем развития частных физических способностей, отдельных органов и функциональных систем, которые непосредственно влияют на достижения в той или иной сфере жизнедеятельности человека, поэтому ее основными средствами являются специально-подготовительные упражнения.

Профессионально-прикладная физическая подготовка, представляющая собой вид специальной физической подготовки, является сегодня отдельной учебной дисциплиной, направленной на формирование комплекса специальных профессиональных физических навыков полицейского, овладение которыми необходимо для успешного осуществления правоохранительной деятельности. В ряду таких навыков основными являются: использование физических возможностей организма для пресечения преступлений и задержания подозреваемого, способность выполнять действия для совместного подавления групповых преступлений и сопровождения правонарушителей, законного использования служебного оружия и специальных средств, используемых правоохранительными органами, поддержание высокого уровня физической и интеллектуальной активности в условиях ненормируемого рабочего дня, а также повышение адаптивных возможностей организма и поддержания здоровья, способного преодолевать негативные факторы профессиональной деятельности [8].

Таким образом, профессионально-прикладная физическая подготовка в вузах силовых ведомств уже на первом этапе должна иметь несколько целей: развить основные физические способности (скорость, сила, координация, гибкость и выносливость) и сформировать базовые моторные навыки; заложить основы рукопашного боя и преодоления препятствий; обеспечить социальную и профессиональную адаптацию курсантов к специфическим особенностям правоохранительной деятельности.

Мы пришли к выводу, что для рациональной организации процесса профессионально-прикладной физической подготовки в вузах МВД России необходимо обеспечение органической связи и единства общей и специальной физической подготовки, предполагающей реализацию важных общепедагогических преемственности и последовательности. В связи с этим при разработке программы профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских необходимо учесть предпосылки, созданные предыдущей и сопутствующей общей физической подготовкой, чтобы обеспечить гармоничное развитие основных и вспомогательных физических качеств, формирование различных специальных моторных навыков у курсантов вузов МВД России. Именно поэтому содержание и структура профессионально-прикладной физической подготовки в вузах МВД России в значительной степени должны зависеть от прежней общей физической подготовки курсантов на их базовом курсе физического воспитания в общеобразовательной школе, создающего основу для дальнейшего физического развития будущих полицейских [11]. Только учитывая эти важные предпосылки, профессионально-прикладная физическая подготовка может быть действительно эффективной в рамках запланированного учебным планом бюджета учебного времени.

Кроме того, необходимо учитывать, что на результативность профессионально-прикладной физической подготовки, как ни в какой другой сфере педагогической деятельности, значительно влияют используемые формы, методы и средства тренировочного процесса. Физические упражнения, их группы, а также отдельные действия, включенные в них, как правило, уже охватывают движения, освоенные курсантами вузов МВД России в ходе основного курса физического воспитания. И здесь, вновь применяя принцип сочетания общей и профессионально-прикладной физической подготовки, важно обеспечить особое внимание специфическим компонентам физической подготовки, соответствующим уникальным требованиям правоохранительной деятельности, и систематически заниматься их тренировкой как на протяжении их вузовского обучения и последующей служебной и боевой деятельности.

Согласно учебных планов, профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов начинается с первого курса обучения, методика которой основывается на последовательном применении общих педагогических и основополагающих принципов физической культуры. Кроме того методика профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских включает в себя и конкретные нюансы физических тренировок отвечающих структуре и содержанию профессиональной деятельности и повседневной жизни сотрудников органов внутренних дел и военнослужащих внутренних войск МВД России.

На сегодняшний день, наибольшее распространение в вузах МВД России получила четырёхкомпонентная специальная методика профессионально-прикладной физической подготовки курсантов. Она включает в себя следующую специализированную программу:

- 15-минутная разминочная пробежка, включающая в себя различные упражнения, направленные на активизацию мышц и суставов организма, а также эффективно тренировку небольших мышечных групп и связок. При этом такая пробежка может иметь различные вариации, такие как ползание на животе, а также навигация по полосе препятствий, сконструированной как имитированное минное поле (курсанты ложатся, используют свои руки для обнаружения неровностей и двигаются вперед, смещаясь в сторону при ощущении подозрительных предметов).

- Непрерывная ежедневная профессионально-прикладная физическая подготовка, включающая в себя сочетание различных видов нагрузки, например, отжимания, упражнения для мышц брюшной полости, подтягивания и другие соответствующие тренировки. При этом, курсанты постоянно стремятся увеличить количество отжиманий, как на руках, так и кулаках, чтобы улучшить общий уровень своей подготовленности.

- Круговая тренировка как наиболее эффективный способ повышения прочности и выносливости, заимствованный из советской школы самбо и бокса и успешно зарекомендовавший себя в ряде вузов МВД России. Для успешного прохождения круговой тренировки будущим полицейским предлагается пройти несколько раундов упражнений без перерывов имея лишь несколько минут для отдыха после каждого раунда. Эти раунды состоят из различных упражнений, включая кулачные отжимания, подтягивания, приседания и прыжки, а также упражнения для мышц пресса. В зависимости от степени подготовленности курсантов, все упражнения круговой тренировки могут значительно варьироваться как сторону снижения так и в сторону увеличения количества повторений тех или иных упражнений.

- Боевые приемы борьбы служат основным компонентом программы профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских. В рамках этого специализированного раздела программы курсанты обучаются необходимым действиям по пресечению правонарушений, осваивают способы самозащиты [6].

Тем самым вся методика профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России, предполагая общее физическое укрепление организма, преследует основную цель, заключающуюся в освоении будущими полицейскими системы стандартных физических действий имеющей место в правоохранительной деятельности.

Действительно, анализ научной литературы показывает, что одной из основных проблем в области профессионально-прикладной физической подготовки является необходимость систематического и надлежащего развития функциональных возможностей в соответствии с потребностями каждой профессии [1]. Однако существует противоречие, препятствующее реалистичному моделированию требований профессионально-прикладной физической подготовки полицейского. Дело в том, что выполняемые курсантами упражнения, настолько травмоопасны, что выполняются с ограниченной интенсивностью и размахом, и, к сожалению, такой подход не всегда гарантирует достаточной эффективности в укреплении профессионально-прикладной навыков физической подготовки.

Именно поэтому моделирование в ходе профессионально-прикладной физической подготовки требований к сотрудникам правоохранительных органов должно происходить с вариациями, способствующими адаптации и эффективности в реальных условиях.

Выборочное моделирование определенных требований к профессиональной деятельности военнослужащих возможно при работе над разделами программы по физической подготовке, включающими: а) гимнастику и атлетическую тренировку (упражнения на сложном оборудовании, подъемы по веревке, работа на специализированных тренажерах); б) преодоление препятствий (упражнения с оружием в бронежилете, в защитных костюмах, с практикой стрельбы и боевых приемов, быстрое передвижение, метание гранат по точности и дальности); в) рукопашный бой (освоение техник и проведение учебных боев с численным превосходством противника); г) лыжная подготовка (бег на лыжах вооруженной экипировке, тренировка боевых приемов и рукопашного боя, тактические задачи) и так далее [10].

Внедрение вышеобозначенных приемов моделирования правоохранительной деятельности в ходе профессионально-прикладной физической подготовки становится особенно важным, когда требуется максимальная мобилизация физических и других возможностей полицейских для успешного выполнения задач. Если требования особенно высоки (например, планируется служба в сложных боевых условиях), то моделирование изначально осуществляется с ограничениями, а затем постепенно увеличиваются нагрузки в учебных упражнениях, постепенно превышая даже профессиональный уровень нагрузок, чтобы создать запас безопасности.

Придерживаться принципа постепенного увеличения нагрузок необходимо не только для подготовки к будущим профессиональным нагрузкам, но и для улучшения функциональных возможностей и сохранения здоровья организма. Режим занятий и общий объем физической активности должны быть определены для каждого курсанта индивидуально, поскольку некоторым из них помимо профессиональной физической подготовки, также необходимы углубленные занятия прикладными или специфическими видами спорта. Другие же могут заниматься только на плановых занятиях стандартными физическими упражнениями.

Наш опыт показывает, что в таких случаях наиболее эффективным способом увеличения профессионально-прикладных функциональных резервов организма, которые могут быть использованы сотрудниками полиции в экстремальных условиях, является соревновательная форма профессионально-прикладной физической подготовки.

Если курсанты специализируются в определенном виде спорта, соревновательные занятия могут осуществляться в виде специализированной тренировки. В тоже время важно разделять учебные и соревновательные формы занятий, имеющие различную целевую направленность, а также содержательные и результативные характеристики [4].

Важно отметить, что методика профессионально-прикладной физической подготовки в вузах МВД России определяется не только требованиями будущей профессиональной деятельности выпускников. Она также сочетается и с другими аспектами профессиональной подготовки будущих полицейских, соотношение которых определяет наиболее рациональные формы тренировочного процесса в зависимости от индивидуальных обстоятельств.

Необходимо отметить, что требования к профессионально-прикладной физической подготовке сотрудников МВД с каждым годом становятся все более сложными, а выделенный учебным планом бюджет учебного времени не всегда позволяет максимально развивать конкретные физические качества, необходимые для выполнения профессиональных задач. Именно поэтому развитие профессионально-прикладных навыков будущих полицейских происходит не только во время учебных занятий, но и в ходе самостоятельного обучения. Важным компонентом профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских также является их самоподготовка, направленная на самостоятельное на улучшение физических качеств и развитие организма. Она важна для всех, включая действующих сотрудников органов внутренних дел, и обусловлена различными объективными потребностями правоохранительной деятельности [9].

Для успешной самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки совместно с педагогом определяются ее цели, а также осуществляется выбор различных форм, методов, и средств самоподготовки. Основной задачей для педагога в данном процессе является заочный контроль выполнения упражнений, а также инструктаж курсантов, направленный на профилактику ошибок и травм.

Кроме того важно обучить курсантов самостоятельно оценивать свое физическое состояние и возможности, чтобы постепенно увеличивать свою физическую активность и решать дополнительные тренировочные задачи.

Предлагаемая курсантам Казанского юридического института МВД России методика самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки состоит из трех этапов: подготовительный, рабочий и контрольный. На подготовительном этапе курсанты приобретают теоретические знания о методах и приемах самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки. Рабочий этап включает как групповые, так и индивидуальные консультации курсантов с педагогами, а также психофизическую подготовку, направленную на развитие мотивации. Наконец, этап контроля предполагает организацию самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки и систематическую педагогическую оценку ее результатов.

Бесспорно, в процессе самостоятельной профессионально-прикладной физической подготовки курсантами могут быть использованы различные способы, средства и формы тренировок для достижения желаемых результатов. Помимо

традиционных физических упражнений, этот процесс может включать и такие элементы, такие как изучение специальной литературы, освоение норм и правил ЗОЖ, заимствование элементов лечебной физкультуры.

Выводы. В заключение отметим, что для эффективной профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД России в соответствии с современными стандартами необходима реализация дифференцированный подход к образовательному процессу. С одной стороны данный подход способен учитывать физическое состояние курсантов (здоровье, физическое развитие, физическая и двигательная подготовка) и их будущую профессиональную деятельность, а с другой – педагог должен определить оптимальные способы выполнения программы физической подготовки, индивидуализировать ее для каждого курсанта и определить их уникальные компоненты на протяжении всего периода профессионального обучения.

Как предложена в статье, так и многие представленные в научно-педагогической литературе методики профессионально-прикладной физической подготовки будущих полицейских основываются на дифференцированном подходе к организации и проведению тренировок с курсантами, позволяя достичь положительного эффекта в освоении требуемых в ходе осуществления правоохранительной деятельности физических навыков.

В качестве перспективных направлений развития методик профессионально-прикладной физической подготовки в вузах силовых ведомств следует отметить разработку точного диагностического инструментария для оценки физического состояния курсантов вузов МВД России, а также составление стандартизированного перечня тренировочных занятий для их самоподготовки.

Литература:

1. Гвоздков, П.Ю. Применение инновационных технологий в учебном процессе по физической подготовке курсантов (слушателей) вузов системы МВД России / П.Ю. Гвоздков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 1 (215). – С. 104-109
2. Глубокий, В.А. Развитие физических качеств у курсантов в вуза МВД России посредством упражнений с отягощением веса собственного тела / В.А. Глубокий // Научный журнал Дискурс. – 2018. – № 3 (17). – С. 63-71
3. Крючков, В.В. Влияние физической подготовки курсантов вузов МВД России на их адаптацию к служебной деятельности / В.В. Крючков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10 (200). – С. 207-210
4. Медников, А.Б. Методические рекомендации и педагогические технологии по развитию физических качеств курсантов и слушателей вуза МВД / А.Б. Медников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 75-78
5. Моисеенко, А.А., Моисеенко К.А. Педагогические условия совершенствования профессиональной готовности курсантов вузов МВД России в процессе огневой подготовки / А.А. Моисеенко // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2022. – № 22-1. – С. 94-96
6. Муратшина, Н.Ю. Модульная программа физической подготовки курсантов вузов МВД России / Н.Ю. Муратшина // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2020. – № 3 (33). – С. 179-187
7. Пашкин С.Б. Значение физической культуры в воспитании курсантов вузов МВД России / С.Б. Пашкин // Актуальные проблемы военно-научных исследований. – 2022. – № S2 (22). – С. 120-126
8. Стручков, А.С. Профессионально ориентированная система физической подготовки курсантов и слушателей в вузах системы МВД России / А.С. Стручков // Энигма. – 2019. – № 11-1. – С. 609-612
9. Сучков, С.Л. Самостоятельная физическая подготовка как компонент физической подготовки курсантов вузов системы МВД / С.Л. Сучков // Вопросы педагогики. – 2023. – № 2-2. – С. 36-38
10. Усков, С.В., Веремьев А.С., Жамборов А.А. Идеомоторные методики как составляющая формирования специальных психофизиологических навыков профессиональной рукопашной подготовки курсантов вузов МВД России / С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 280-283
11. Фомин, С.А. Педагогические проблемы организации процесса физической подготовки курсантов вузов МВД России / С.А. Фомин // Эпоха науки. – 2019. – № 19. – С. 153-156

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна

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

магистрант Ларин Даниил Вадимович

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

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ГРАФИЧЕСКИМ ИСКУССТВОМ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ С ПРИЗНАКАМИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена тема развития творческого мышления у студентов-дизайнеров с признаками клипового мышления посредством занятий графическим искусством. Дано определение понятия «клиповое мышление» и охарактеризована проблемность этого типа мышления. Рассмотрены признаки клипового мышления и степень их развитости у опрошенных студентов. Авторами описана эффективность применения дисциплин, связанных с графическим искусством, на развитие творческого мышления у студентов-дизайнеров с признаками клипового мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, клиповое мышление, информационный поток, клиповая подача информации, графическое искусство.

Annotation. The article discusses the topic of developing creative thinking among design students with signs of clip thinking through graphic art classes. The definition of the concept of "clip thinking" is given and the problematic nature of this type of thinking is characterized. The signs of clip thinking and the degree of their development in the interviewed students are considered. The authors describe the effectiveness of applying disciplines related to graphic art to the development of creative thinking among design students with signs of clip thinking.

Key words: creative thinking, clip thinking, information flow, clip presentation of information, graphic art.

Введение. Развитие творческого мышление у студентов – одна из важнейших целей современного педагога. Обществу необходимы личности, способные выходить за рамки стереотипного мышления в процессе решения поставленных задач. Творческим мышление можно считать, если предполагаемая задача или проблема решены быстро, качественно и

неустоявшимся способом. При этом в процессе и в итоге решения задачи, человек испытывает глубокое чувство удовлетворения. Степень удовлетворения и глубина положительных эмоций прямо пропорциональна уровню сложности проблемы или задачи. Замечено, что люди, обладающие творческим мышлением, меньше подвергнуты проявлениям комплекса неполноценности. Более того, творческие люди часто имеют достаточный или высокий уровень собственного достоинства и характеризуются победным стилем мышления. При таких составляющих психическое здоровье человека находится в порядке, и, как следствие, здоровье и физическое.

Одним из способов развития творческого мышления являются занятия графическим искусством, к которому традиционно относятся: книжная графика (иллюстрации, обложки, открытки), станковая графика (станковый рисунок, эстамп, гравюра, акварель), плакат, каллиграфия, рекламные издания и многое другое. Создание собственной художественной композиции в этой области, на основе обработанных данных – творческая задача, требующая нестандартного подхода от автора.

Однако, существует закономерная тенденция в восприятии информации, которую нельзя игнорировать при разговоре об образовании. Так называемое клиповое мышление, прежде всего, свойственное молодому поколению. Возникновение этой тенденции в мышлении обусловлено ускорением ритма жизни и увеличивающимся каждый день потоку информации. Информация, поданная в клиповой манере – яркая, визуальная, имеющая короткие речевые и тестовые послания с преобладающим фото и видео контентом, привлекающая внимание, охватывающая практически все возраста молодежи. Но подобное восприятие может сказываться негативно на человека, вызывая быструю утомляемость, низкую способность к концентрации внимания, прокрастинацию, снижение способности к критическому мышлению, пониженный интерес к созданию и узнаванию нового. Существенные положительные влияния клиповой подачи тоже существуют, о них будет сказано ниже.

Цель данного исследования – определить степень влияния занятий графическим искусством на творческое мышление студентов-дизайнеров с признаками клипового мышления. В современном мире студенты должны уметь анализировать информацию, улавливать суть и создавать на её основе творческие продукты, полезные обществу. Однако, развивающиеся потоки информации привели к формированию клипового мышления у нового поколения студентов, затрудняя творческую работу воображения.

В работе были использованы методы: анализ и синтез, сравнение, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Изложение основного материала статьи. Тема развития творческого мышления человека в психолого-педагогической литературе рассматривается давно. К этому вопросу обращались такие ученые как И.Я. Лернер, Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, Я.А. Пономарев, В.С. Кузин и др. А.Н. Леонтьев связывал проблему развития творческого мышления с мотивацией [2], А.Г. Асмолов – с субъектной позицией [1], С.Л. Рубинштейн – как решение проблемных ситуаций и задач [5], В.А. Малинин и др. – с позиций духовно-нравственного воспитания [3]. Но образовавшиеся в последние десятилетия подача и восприятие информации выдвинули иную проблему. Человек «приобрел» новый вид мышления - клиповое. Как считает ряд учёных, клиповое мышление – закономерное и естественное явление современного мира. Поговорим о происхождении: слово «клип» пришло из английского языка, где *clip* значит – вырезка, нарезка, отсечение. Иными словами, кусочки связанные или наоборот разрозненные, при этом несущие смысл и/или информацию. Само понятие «клиповое мышление» появилось только в 1990-е годы. Оно характеризовало способность человека видеть мир как набор фрагментов, соединяя их в некий видеоклип или мозаику.

Клиповое мышление – это вид сознания, заключающийся в восприятии информации через короткие фрагменты и яркие образы, между которыми человек способен быстро переключаться, таким образом воспринимая всю информацию, но не погружаясь в неё глубоко, а скорее поверхностно.

При клиповом мышлении, как принято считать, информация воспринимается фрагментарно, порционно, и этому виду мышления приписывают различные симптомы и свойства: рассеянное внимание, сниженная концентрация, низкая способность строить логическую связь, сложности при работе с большими объемами информации.

Один из первых исследователей клипового мышления французский социолог А. Моль. Учёный выделил характерные черты «мозаичной культуры» в своей работе «Социодинамика культуры». А. Моль писал: «Через эмоционально насыщенных образов не даёт возможности составить цельную картину мира. Таким образом, современная культура постмодерна формирует индивидов с расщеплённым сознанием, не способных к системному мышлению» [4]. К этому можно добавить, что Э. Тоффлер, американский культуролог ещё в 1980 году применил термин «клиповое мышление», определив его как «принципиально новое явление, которое рассматривается в качестве составляющей общей информационной культуры будущего, основанной на бесконечном мелькании информационных отрезков и комфортной для людей соответствующего склада ума» [6].

В 2010 другим культурологом К.Г. Фрумкин были выделены «предпосылки для формирования у молодого поколения фрагментарного мышления»: массовость информации, потребность в актуализации информации, разноплановость информации, необходимость мультизадачности, рост возможности общения [7].

Большинство учёных сходятся во мнении, что клиповое мышление – принципиально новая форма сознания, которое обусловлено стремительными темпами развития технологий.

К признакам клипового мышления можно отнести:

- языковой минимализм;
- рассеянность;
- гиперактивность;
- предпочтение изображений углублению в текст;
- потеря интереса к узнаванию и созданию нового;
- снижение способности решения сложных задач;
- сниженное критическое мышление.

Проблема клипового мышления у молодого поколения уже приобрела реальные очертания. Личность, сформированная под влиянием информационных потоков, часто самостоятельно не способна изменить тип мышления, поэтому следует адаптировать учебные процессы под новые реалии. Вновь обратимся к плюсам и минусам клипового мышления. Позитивные черты заключаются в способности студентов быстро переключать внимание с одной информации на другую. Строить учебный процесс становится важным с учетом многозадачности студентов. Современное поколение молодёжи способно быстро адаптироваться на любые перемены. Однако, такие способности студентов имеют обратную сторону. Большое потребление информации несёт за собой ряд трудностей: контроль информационного потока становится дополнительной задачей, критическое мышление снижается пропорционально количеству потребляемой информации и выстраивается поверхностное считывание контента, необходимое для экономии энергии и времени. Внимание концентрируется на ярких образах и видео-контенте. Ещё одним минусом можно назвать чрезмерную выработку гормона счастья в процессе потребления быстрой фрагментированной информации. Моментально полученный дофамин

сигнализирует мозгу продолжать потреблять яркие простые образы, что влечёт за собой быструю утомляемость и отсутствие энергии на процесс рефлексии. И, как следствие, человек не успевает обработать всю информацию и оставляет в памяти только самые интересные фрагменты, зачастую не связанные между собой. Перенасыщенный контентом и гормоном счастья мозг не видит смысла в креативной деятельности, которая в обычной ситуации была одним из «поставщиков» положительных эмоций человека. Переутомленный информацией индивид с большей вероятностью выберет уже известный путь решения поставленной проблемы, чем начнёт творческий поиск, характерный при творческом мышлении.

Для студентов-дизайнеров важно тренировать умение творчески мыслить при решении разных проблем, важно учиться фильтровать информационный поток и тренировать концентрацию внимания.

Можно сделать вывод, что насыщенный информационный поток, формирующий клиповое мышление, оказывает противоречивое влияние на развитие и реализацию творческого мышления у студентов. С одной стороны, насыщенная информацией среда даёт возможность знакомится с различными видами деятельности, даже стимулировать интерес к изучению разнообразных областей, расширять знания и представления, при этом стимулируется работа воображения молодых людей. С другой стороны, при переизбытке информации эффект прямо пропорционален. Доступность информации и стремление к постоянному её поглощению блокирует способность к творческому мышлению. Дизайнерам необходимо уметь использовать творческое мышление, поэтому для студентов-дизайнеров необходимо реализовывать различные способы развития творческого мышления.

Творческое мышление развивается за счёт вдохновения, мечтательности, переосмысления проблемы, эмоционально окрашенных процессов, медитативных процессов и творческой деятельности. Одним из способов развития творческого мышления по праву можно считать также занятия графическим искусством. Графическое искусство помогает развитию творческого мышления, пробуждает инициативность, привычку к самовыражению, стимулирует уверенность в собственных силах, приучает к принятию самостоятельных решений. Занятие графическим искусством позволяет разнопланово развиваться, человек становится внимательнее и логичнее, мышление приобретает при этом неординарность, позволяя создавать не только уникальные композиции, образы, но и новые стили и техники рисования. При занятиях, связанных с графическим искусством, человек получает ряд положительных эмоций, уточняет и углубляет представление об окружающем мире, осмысливает качества предметов, учится осознанно использовать свои возможности и инструменты. Занятия графическим искусством – творческий процесс, раскрывающий новые способности студентов-дизайнеров, направленные на созидательность. Студент учится осмысливать явления, выбирать изобразительные средства, создавать новое и достигать поставленные цели.

Таким образом, можно предположить, что рассеянность, свойственная студентам с клиповым мышлением, нейтрализуется во время занятий графическим искусством, когда внимание уже концентрируется на процессе рисования. Медитативность, свойственная занятиям графическим искусством, может снижать гиперактивность молодых людей. Созидательный характер графического искусства способен направить внимание студентов на целостную картину мира, а не только на ярчайшие её части. В процессе занятий стимулируется интерес к узнаванию нового и созданию творческого продукта. Нестандартные задачи, поставленные в процессе обучения студентов-дизайнеров, тренируют способность решения сложных задач. А критическое мышление – неотъемлемый атрибут в процессе создания графических изображений.

Проведено исследование, в котором участвовали студенты-дизайнеры 2 курса Мининского университета факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий, кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна. Цель исследования – выявить степени развитости признаков клипового мышления у исследуемой группы студентов.

В анкете содержалось 11 вопросов, среди них такие:

- 1) Вы часто бываете рассеянным?
- 2) Вы используете в своей речи сложные, развернутые предложения?
- 3) Вы замечаете за собой потерю интереса к узнаванию и созданию нового в собственном творческом процессе?
- 4) Как вы оцениваете свои способности решения сложных задач?
- 5) Как вы оцениваете свои способности к критическому мышлению?
- 6) Вы предпочитаете воспринимать информацию через графические изображения или через углубление в текст?

В анкетировании участвовали 18 человек. В результате опроса мы получили такие результаты:

- 33% опрошенных студентов ответили, что имеют словесный минимализм, 16,7% затруднились в точном ответе;
- 44% студентов имеют проблемы с концентрацией внимания, 22,2% сказали, что это зависит от различных обстоятельств;
- 66,7% регулярно испытывают гиперактивность, 16,7% студентов-дизайнеров чувствуют гиперактивность периодически;
- 33,3% предпочитают изображения углублению в текст, 22% затрудняются ответить;
- 88,9% студентов дизайнеров не испытывают проблем, связанных с потерей интереса к узнаванию и созданию нового, 11,1% иногда переживают на этот счёт;
- 27,8% опрошенных чувствуют снижение способности к решению сложных задач, 55,6% затрудняются ответить;
- 33,3% имеют пониженное критическое мышление, при этом 50% не всегда проверяют достоверность информации.

Эти данные подтверждают наличие признаков клипового мышления даже у творческой молодежи, а значит проблема гармоничного развития человека в эпоху информатизации и цифровизации существует.

Было также проведено педагогическое наблюдение на занятиях по дисциплине «Теория композиции». В результате опроса педагогов Мининского университета кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна выявлены следующие результаты: на первом курсе студенты-дизайнеры затрудняются при решении задач, требующих творческого самостоятельного поиска, а после прохождения ряда дисциплин, связанных с графическим искусством, на третьем курсе подобные задачи особых сложностей практически не вызывают.

Выводы. Исходя из полученных данных исследования, невозможно отрицать наличие специфической формы мышления у современных студентов. Обилие информационных потоков приводит к языковому минимализму, рассеянности, гиперактивности, понижению эмпатии и критического мышления, давая взамен мультизадачность и адаптивность. По результатам опроса, более 50% из опрошенных студентов дизайнерского факультета не замечают за собой языкового минимализма, но всё ещё испытывают проблемы с концентрацией внимания. Проблема гиперактивности существует даже с учетом занятий графическим искусством. Абсолютное большинство опрошенных регулярно обучается новому и создаёт что-то своё. Решение больших по объёму задач требует от студентов немало усилий, но проводимый в вузе процесс обучения тренирует данный навык. Уровень критического мышления опрошенных средний, и на эту проблему необходимо обратить внимание. Студенты, испытывающие проблемы с творческими задачами в начале обучения, адаптируются и учатся творчески мыслить в процессе прохождения ряда дисциплин, связанных с графическим искусством. Мы можем сделать вывод, что графическое искусство, как способ развития творческого мышления имеет положительные результаты. Студенты-дизайнеры, имеющие дисциплины, связанные с рисованием, декоративной живописью, композицией и т.п.

хорошо справляются с негативными чертами клипового мышления. При должном умении контролировать информационные потоки и аналитические подходы к ним, тренировке концентрации внимания посредством занятий графическим искусством, студенты-дизайнеры способны минимизировать пагубное влияние клиповой подачи информации, преобладающей в современном мире и успешно развивать творческое мышление.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Москва: Издательство политической литературы, 1975. – 304 с.
3. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, No 1. – С. 2.
4. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
6. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
7. Фрумкин, К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К.Г. Фрумкин // Топос. – 2010. – URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 10.10.2023).

Педагогика

УДК 378

аспирант **Терещенко Надежда Анатольевна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

аспирант **Солдатова Мария Ивановна**

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

доктор педагогических наук, профессор **Филимонок Людмила Андреевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Характеризуется процесс проектирования индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодого педагога. Для этого в первую очередь определяется специфика его деятельности. Доказывается необходимость совершенствования профессиональных и личностных компетенций, в т.ч. путём проектирования индивидуальных траекторий. Далее говорится о сущности и структуре проектной деятельности, её роли и месте в образовательном процессе. Подвергается рассмотрению ряд факторов, которые с необходимостью должны быть учтены в ходе интересующего нас процесса. Рассказывается о возможных затруднениях на этом пути. Демонстрируются преимущества компетентного подхода при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогов.

Ключевые слова: педагогический работник, молодой педагог, повышение квалификации педагога, проектирование повышения квалификации педагога, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The young teacher professional development individual educational trajectory designing process is characterized. To do this, first of all, the its activities specifics are determined. The necessity of improving professional and personal competencies is proved, including by designing individual trajectories. Further, the project activity essence and structure, its role and place in the educational process are discussed. A number of factors are being considered, which must necessarily be taken into account during the process, we interested in. The article also says about possible difficulties on this path. The advantages of the competence-based approach in the design of young teachers individual educational routes are demonstrated.

Key words: pedagogical worker, young teacher, teacher's professional development, teacher's professional development design, individual educational route.

Введение. С точки зрения обеспечения успешного функционирования современной образовательной организации всё более важную роль играют индивидуальные характеристики педагогического работника [6, С. 82]. Такого рода субъективные факторы влияют на результаты педагогической деятельности в неменьшей степени, чем формальные требования [11, С. 178].

В этой связи на страницах педагогической литературы определённую популярность получили вопросы, связанные с образовательными маршрутами профессионального развития педагогов, в т.ч. недавно начавших трудовую деятельность (И.Ф. Исаев, Т.В. Потемкина, В.А. Слестёнин, Е.Н. Шиянов, Г.П. Щедровицкий). В большинстве случаев данное понятие трактуется как персональный путь педагога, который ведёт к реализации его личностного потенциала в образовании.

При этом большинство подходов к совершенствованию системы профессиональных и личностных компетенций специалистов сегодня в той или иной степени опираются на концепции самостоятельности и совместной деятельности с наставниками и коллегами, сопровождающими их индивидуальные маршруты. И зачастую позиция сопровождающего рассматривается как вспомогательная по ходу развития тех или иных знаний, умений, навыков (М.В. Барихина, С.В. Гриднева, А.И. Ташева). Соответственно, особую важность приобретают позиция молодого педагога, его запросы, проблемы и внутренние ресурсы, необходимые для успешной реализации деятельности по самообучению [13, С. 136-137].

Эти и ряд других факторов делают индивидуальный образовательный маршрут достаточно сложным феноменом. При этом сохраняется его значение как магистральной линии формирования компетенций молодого педагога [3, С. 92]. Отсюда следует, что успешная реализация такой траектории подразумевает её грамотное проектирование [1, С. 62]. Ключевым аспектам последнего посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Впервые категория «проектирование» начала использоваться в технических науках. На ранних этапах существования её обычно трактовали как тесно связанную с инженерной и исследовательской деятельностью активность, напарвленную на генерацию проектов по изготовлению новых изделий, более рациональных приёмов и методов их производства [5, С. 164].

По мере проникновения в другие области человеческой деятельности рассматриваемая дефиниция стала пониматься значительно шире. Современные авторы склонны интерпретировать её как социокультурный феномен (С.М. Маркова, Е.Ф. Котенко, Е.А. Уракова). При этом проектирование рассматривается в нескольких смыслах. Перечислим их:

- процесс создания системы теоретических положений, касающихся объекта, которого пока не существует [2, С. 20];
- отношение субъекта к действительности, выражающее стремление к комфортному существованию (Е.В. Абызова, И.А. Агеева, Т.В. Ещенко, С.М. Маркова, С.Л. Тимкин, Е.А. Уракова, Т.С. Чеботарева);
- активность, направленная на преобразование предметов и явлений окружающей реальности в искусственные, помогающие удовлетворять человеческие потребности;
- часть жизни индивида, которая даёт ему возможность для рациональной организации собственной деятельности [2, С. 21];
- выбор конкретных методов и инструментов будущих действий и соответствующая ему подготовительная работа [3, С. 99].

Таким образом, на сегодняшний день наиболее точным представляется понимание проектирования как деятельности, имеющей целью осмысление будущего преобразования действительности, максимально учитывающей природные и социальные законы [5, С. 165]. На данном основании можно говорить о том, что интересующая нас деятельность предполагает в идеальной форме результаты как духовной, так и материально-практической активности. Теперь следует рассмотреть её специфику в педагогической сфере.

В этой связи для начала отметим, что основной социальной функцией образования является передача опыта, накопленного предыдущими поколениями [13, С. 140]. Именно эта функция в настоящее время лежит в основе конструирования содержания образования администрацией, педагогами и методистами большинства учебных заведений [11, С. 180]. Другими словами, учебно-воспитательная деятельность в большинстве случаев всё ещё строится на считающемся почти аксиоматичным положении о том, что глубина понимания прямо пропорциональна количеству изученного материала (В.П. Беспалько, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова). Такой подход к формированию системы необходимых компетенций учащихся мы можем характеризовать как экстенсивный. Он не ведёт к формированию личностно-ориентированной образовательной среды [9, С. 251].

Разумеется, в свете современной педагогической науки этот, последний, является устаревшим [4, С. 30]. Сегодня необходимым представляется построение образовательного процесса, при котором учебный материал организуется на основе педагогически-взвешенного проектирования [8, С. 59-60]. В этом случае можно будет говорить не просто о развитии совокупности профессиональных и личностных компетенций, но о создании образовательной среды, помогающей их самостоятельно формированию учащимися, а в дальнейшем – непрерывному совершенствованию на протяжении всей жизни (Н.А. Алексеева, М.А. Белогаш, Д.Б. Богоявленская, В.В. Мороз, М.В. Мельничук, Т.А. Поскребышева). Сказанное в полной мере затрагивает процесс повышения квалификации молодых педагогов.

Интенсификация поисков в обозначенной области привела к тому, что термин «проектирование» приобрёл ряд специфических черт, будучи интегрирован в современные педагогические науку и практику (А.С. Восковская, Т.А. Карпова, М.В. Мельничук). Согласно устоявшимся на сегодняшний день представлениям в соответствующей области рассматриваемый процесс охватывает:

- содержательную сторону учебно-воспитательной деятельности [7, С. 64];
- развитие образовательных организаций и контроль такового [9, С. 253];
- различные моменты функционирования образовательных систем на разных уровнях;
- регламентацию педагогического процесса [11, С. 183].

Таким образом, мы можем видеть, насколько значимым является педагогическое проектирование при организации развития компетентности молодого педагога путём построения индивидуальной образовательной траектории. Настало время рассказать о наиболее характерных моментах соответствующего процесса.

По ходу разработки индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогических работников должен быть предусмотрен ряд важных моментов. К таковым относятся:

- вариативность форм деятельности, направленной на освоение программ дополнительного профессионального образования [13, С. 142];
- педагогические условия, способствующие оптимальной организации работы в соответствии с такими программами;
- рациональные сроки прохождения этапов индивидуального маршрута [4, С. 31];
- максимальная индивидуализация интересующего нас процесса, подразумевающая деление его на вариативную и инвариантную составляющие, что с большой вероятностью позволит обеспечить адаптацию индивидуальных образовательных траекторий молодых педагогов к динамично меняющимся условиям современного общества и, в частности, образовательной системы (А.Ф. Ахметов, Л.Н. Бельская, Л.С. Берсенева, М.Р. Ванягина);
- виды оценки результатов продвижения молодых педагогов по индивидуальным образовательным траекториям;
- критерии оценивания уровня достижения промежуточных целей по мере продвижения по образовательным маршрутам [12, С. 246];
- формы организации образовательной деятельности, в наибольшей степени соответствующие поставленным целям [10, С. 30].

В ходе проектирования процесса совершенствования молодыми педагогами их профессиональных и личностных компетенций необходимо учитывать возможность возникновения ряда объективных затруднений [7, С. 64]. Наиболее часто фиксируются:

- отсутствие у ряда педагогических работников достаточного уровня развития осознанного стремления к осуществлению различных форм активности, направленных на профессиональное и личностное саморазвитие [5, С. 164];
- трудности в организации систематического совершенствования профессиональных и личностных компетенций в условиях практически непредсказуемой динамики современной образовательной системы (М.А. Воронина, С.В. Воробьева, Е.Ю. Молькова, М.П. Прохорова, О.Н. Филатова, Е.А. Шушканова);
- факт ориентированности большинства молодых педагогов на конкретные образовательные результаты, во многом связанный с тем, что деятельность по совершенствованию профессионального портрета воспринимается ими как второстепенная;
- их недостаточная подготовленность к широкому использованию инноваций в повседневной практике [14, С. 453];
- существование серьёзной конкуренции на рынке услуг дополнительного образования, что затрудняет выбор наиболее рациональных направлений повышения квалификации [1, С. 64].

Решению вышеперечисленных проблем может в определённой степени поспособствовать расширение использования элементов компетентностного подхода при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогов [6, С. 85]. Специфика его реализации представлена в Таблице 1.

Специфика реализации компетентного подхода при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогов

Особенности реализации подхода	
Блочно-модульная структура процесса развития системы компетенций работников образования	Вариативность содержания, подходов и методов
Связана с включением в деятельность, направленную на повышения квалификации молодых педагогов, следующих разделов: «Инновационные технологии в образовательной деятельности»; «Психолого-педагогические составляющие учебно-воспитательного процесса»; «Нормативно-правовые основания работы современного педагога». В свою очередь, каждый раздел включает совокупность блоков.	Обязательное выделение вариантного и инвариантного компонентов в структуре профессионального развития педагога. При этом первый компонент второй направлен на удовлетворение индивидуальных потребностей, второй же содержит обязательные для формирования компетенции [14, С. 455].

Выводы. Таким образом, успешная реализация индивидуальной образовательной траектории молодого педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в пространстве современной ОО, подразумевает её грамотное проектирование. Это, последнее, представляет собой достаточно сложный феномен.

Занимаясь разработкой индивидуальных образовательных маршрутов молодых педагогических работников, необходимо принять во внимание ряд важных моментов. К таковым относятся: вариативность форм деятельности; надлежащие педагогические условия; рациональные сроки прохождения этапов индивидуального маршрута; максимальная индивидуализация интересующего нас процесса; виды оценки результатов продвижения молодых педагогов по индивидуальным образовательным траекториям; критерии оценивания уровня достижения промежуточных целей по мере продвижения по образовательным маршрутам; оптимальные формы организации образовательной деятельности.

Далее, по ходу проектирования процесса совершенствования молодыми педагогами их профессиональных и личностных компетенций необходимо учитывать возможность возникновения ряда объективных затруднений. Чаще других встречаются: отсутствие у ряда педагогических работников достаточного уровня развития осознанного стремления к профессиональному и личностному саморазвитию; трудно предсказуемая динамика современной образовательной системы; ориентированность большинства молодых педагогов на конкретные образовательные результаты; недостаточная подготовленность многих из них к широкому использованию инноваций в повседневной практике; существование серьезной конкуренции на рынке услуг дополнительного образования.

Решению вышеперечисленных проблем может в определенной степени поспособствовать расширение использования элементов компетентного подхода.

Литература:

1. Аббасова, Л.И. Проектирование контекста педагогической деятельности в содержании подготовки будущих педагогов / Л.И. Аббасова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5(84). – С. 62-64
2. Асламова, Т.В. Модель педагогического дизайнера как технология инновационного подхода к обучению в высшей школе / Т.В. Асламова // Евразийский союз учёных. – 2020. – № 11-1(80). – С. 19-21
3. Гасанова, Р.Р. Организация персонального психолого-педагогического сопровождения педагога в процессе повышения его квалификации / Р.Р. Гасанова, П.В. Меньшиков, М.Р. Арпентьева // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6(123). – С. 90-101
4. Ежгурова, А.А. Совершенствование методики преподавания иностранного языка как условие формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров / А.А. Ежгурова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 29-31
5. Зиновьева, С.А. Опыт реализации проектной деятельности в Мининском Университете / С.А. Зиновьева // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры – новой высшей школе. Сборник статей международной научно-практической конференции. – Москва: МПГУ, 2020. – С. 164-165
6. Кениспаев, Ж.К. Индивидуальный образовательный маршрут молодого педагога как основа профессионального роста / Ж.К. Кениспаев, О.М. Чуприянова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 10. – С. 82-86
7. Крутько, Е.А. Диагностика профессиональной креативности преподавателя иностранного языка / Е.А. Крутько, Н.А. Безматерных // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 62-64
8. Молчанова, И.И. Проектно-цифровая деятельность как средство формирования цифровой компетентности студентов гуманитарных специальностей / И.И. Молчанова, С.А. Макушкин, Н.А. Серикова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 59-62
9. Олешкевич, Д.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута молодых преподавателей в системе дополнительного профессионального образования / Д.В. Олешкевич, Л.А. Филимонюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 251-254
10. Петров, Ю.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве / Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова // Нижегородское образование. – 2019. – №1. – С. 30-33
11. Ташева, А.И. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде / А.И. Ташева, С.В. Гриднева, М.Р. Арпентьева // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5(128). – С. 176-184
12. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248
13. Филимонюк, Л.А. Проблема развития профессиональной компетентности педагога в условиях модернизации современного профессионального образования / Л.А. Филимонюк // Актуальные проблемы трансформации профессионального образования в современных условиях. – Невинномысск: НИГТИ, 2021. – С. 134-149
14. Forecasting the development of professional education / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykx [etc.] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 91. – Pp. 452-459

УДК 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования образовательной среды начальной общеобразовательной школы, посредством проектной деятельности. В статье подробно рассмотрены основы проектной деятельности в образовании. Педагогическое проектирование предполагает довольно непростое явление, которое включает большое количество других подходов к образованию, особенно, в совершенствовании личности. Авторы анализируют возможности эффективного проектирования образовательной среды начальной школы. Рассматривают методологические основы проектирования в образовании. Выделяют аспекты проектной деятельности в образовательном процессе начального общего образования. В статье выделены требования, обязательные на стадии проектирования образовательной среды в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, проектное обучение, педагогический проект, образовательная среда, педагог.

Annotation. The article is devoted to the problem of designing the educational environment of an elementary secondary school, through project activities. The article describes in detail the basics of project activity in education. Pedagogical design involves a rather difficult phenomenon, which includes a large number of other approaches to education, especially in the improvement of personality. The authors analyze the possibilities of effective design of the educational environment of primary school. Consider the methodological foundations of design in education. There are aspects of project activity in the educational process of primary general education. The article highlights the requirements that are mandatory at the design stage of the educational environment in primary school.

Key words: primary school, project training, pedagogical project, educational environment, teacher.

Введение. Проектная деятельность не может считаться предметом онтологических исследований, которые проводятся в педагогической области и относятся к таким понятиям, как развитие или обучение. Проектирование, это ярко выраженные стадии развития человека ещё на раннем этапе формирования общества. Конструирование неразрывно связано с самим процессом жизнедеятельности и сегодня превратилось в самостоятельный тип жизнедеятельности. Каждый процесс делается не интуитивно и не импульсивно, а преднамеренно. Это позволяет человеку реализоваться в основе своего проекта или прообраза. В процессе осознания своей деятельности появляется понимание о том, каким орудием труда можно пользоваться и что создавать. Также просчитывается способ достижения своей цели. Прежде всего, сегодня мы рассматриваем проектирование, как метод инновационного переустройства реальности. То же самое можно сказать о педагогической деятельности. Образовательные организации трактуют проектную деятельность, как предоставление культурного навыка в варианте логической концепции познаний. Таким образом происходит развитие обучающихся. На замену приходит новейшая роль воспитания, как субъект переустройства социума. В результате появляются новейшие конфигурации социального поведения, что очень важно для развития независимой, серьезной личности.

Целью статьи является рассмотрение возможности проектирования образовательной среды начальной школы, посредством проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях Колесниковой И.А, характерной чертой проектирования считается формирование новейших элементов познания того, что может возникнуть в процессе творческой деятельности. Проектирование предполагает особый подход для видения реальности в соответствии с условиями, которые очень важны на разных этапах становления человека. Это постоянное желание поменять не идеальную реальность и ускорить наиболее совершенное. В.П. Беспалько обозначил, что слово «проектирование» до окончания XX столетия почти нигде не использовалось. Взамен него преподаватели выбирали «создание и разработку», «планирование». На сегодняшний день потребность подготовки педагога к предстоящей работе увеличивается, в связи с возникновением большого числа педагогических инициатив. Это очень важно для педагога, который только познает современные трудности образования способы его развития. С другой стороны, педагог приспосабливается к коллективной проектной работе с появлением новых учащихся, которые обладают собственным мышлением и стремятся всеми силами к познанию наук [2].

Актуализация проектной деятельности в школе приходится на вторую половину 90-х гг., когда с формированием новых идей появилась стандартизация образования. Таким образом появляется возможность перехода от старых методов преподавания к новым. Сегодня довольно часто возникают сложные ситуации, которые связаны с переходом к всеобщей глобализации. Это связано с развитием новых технологий. Далеко в этом направлении продвинулись работы В.П. Беспалько, Н.Г. Алексева, Ю.В. Громыко. Фактически способности проектной деятельности в воспитании еще более расширились с возникновением сетевых справочно-коммуникационных технологий. С развитием коммуникационных технологий стало возможным переходить к проектному обучению, что предполагает обучение с поддержкой проектирования, воспитания и образования (О. Газман, Г. Ильин.)

В современном понятии проектирование это процесс развития личности в максимально сжатой форме за короткий срок. Человек постепенно переосмысливает и учиться понимать то, чего можно достичь, приложив собственные знания в разных науках. Тут очень важно ценностное понимание, насколько перспективным может оказаться проект для всего общества. На этом этапе важна устремленность к конечному результату, чтобы увидеть действительность грядущего. С помощью проектирования возможно заранее анализировать разные задачи и разработать специфический тип преподавательской деятельности, направленный на достижение конкретной задачи. Это может быть один из предложенных вариантов исследования:

- особый вид продукции;
- новый способ исследования;
- переустройство реальности;
- инновации в научно-технической культуре;
- административные процедуры.

В согласовании с этим утверждением, педагогическое проектирование можно трактовать, как практическую работу для создания новейших, просветительских проектов. Также поддерживается метод А.П. Тряпицына в сфере познания и

трактовки педагогической реальности, новые методы нормирования и трансляции научно экспериментальной работы Т.Н. Масюкова. Педагогическое проектирование поддерживает научное направление педагогики, направленное на разрешение вопросов формирования, переустройства, улучшения, дозволения противоречий в просветительских проектах Е.С. Заир-Бек. Стоит выделить уникальный процесс формирования и реализации проекта, своеобразный метод развития и новые технологии обучения.

В воспитании личности подобный тип образования зачастую выступает одним из возможных средств преподавания, выполняя дополнительную роль с иными типами педагогической работы. Сегодняшний контекст проектирования возможно отметить такими терминами как культура. Никто и не задумывается, сколько возможностей нам дарит эта наука. Методология проектирования охватывает несколько направлений [1]:

1. Практическое руководство, направленное на разработку новейших систем образования и видов педагогической деятельности, которые не существуют на практике образовательных проектов.

2. Развивающиеся области познания методом трактовки педагогической действительности.

3. Практическое академическое направление педагогики и организуемой фактической работы, направленное на разрешение вопросов развития, переустройства, улучшения в нынешних просветительских концепциях Е.С. Заир-Бек.

Приуроченность проектирования к среде обитания общества формируют экологическую часть проектной культуры. В некоторых случаях, недостаток этой составляющей обрекает на провал некоторые планы всей работы. Концепции, технологии и эвристики, которые указывают на креативные планы проектировщиков, представляют собою мировоззренческую часть культуры. Область ценностей формирует аксиологическую часть. Таким образом, при построении и оценке проектной работы, немаловажно принимать во внимание экологичность, философию, тенденции современного общества. Сегодня в рамках проектной культуры сложилась уникальная система обучения, которая базируется на следующих аспектах:

– целевой аспект гарантирует систему проектирования под разные задачи в согласовании с установленной нормой потребностей;

– модульный аспект ориентирован на планирование с использованием многофункциональных модулей, представляющих структурные элементы целой концепции под конкретные работы;

– программный аспект нацелен на реализацию комплекса планов в рамках общего проекта.

Принято выделять ряд ключевых функций такой работы экспериментальную, аналитическую, прогностическую, нормируемую. Кроме того, новым проектам свойственна конструктивность, направленность на получение важного итога на базе прогностического познания. Проект выделяется на фоне других, благодаря своей конструктивности и прочих закономерностей. Вся работа проектирования направлена на получение комплекса нескольких проектов в рамках единой программы [3].

Педагогическое проектирование предполагает довольно непростое явление, которое включает большое количество других подходов к образованию, особенно, в совершенствовании личности. Наиболее важными аспектами считаются системный, деятельностный и синергетический подход. Каждый проект содержит следующие этапы текущей деятельности: диагностирование, моделирование, прогнозирование и проектирование. Каждый из них предполагает разный тип педагогической деятельности, включая целевое направление конкретной деятельности, разработку проекта, планирование и контроль.

Процедура проектирования включает образовательные концепции разного уровня, содержание и современные педагогические технологии. К таким технологиям относятся:

– методы руководства и управления процессом образования;

– составление плана и надзор;

– формирования просветительских учреждений.

Изучая основные принципы педагогического проектирования, мы начинаем понимать, как преодолеть трудности преподавания на базе социокультурного контекста. Кроме того, учитываются психологические, технические, координационные административные аспекты, что очень важно для преподавания наук новыми способами.

В результате на образовательную среду как на объект нацелено внимание педагогов, психологов, а сегодня изучается и менеджерами образования. Отдельный повод заинтересоваться образовательной средой стали реформы и внедрение ФГОС. В этом отношении А.А. Вербицкий утверждает, что начальная школа, хотя и приступила к реформе, но столкнулась с парадоксами. Цели образования обладают огромной значимостью. Однако не возникло изменений, ни в начальном звене, ни в средней и в старшей школе, ни в профессиональном образовании.

Традиционность целей сохранилась, а также не сформирован состав и структура. Содержание образования всё ещё фокусируется на задачах, а к проблемным его отнести нельзя. Сегодня развитие мышления и интеллекта, как учёные абсолютно уверены, нуждается только в проблемных ситуациях, ускоряющих развитие. Но учебная ситуация продолжает нуждаться в репродуктивном мышлении. Так, знание сперва нужно применять именно путем ее репродукции, а затем переходить к более высокой степени, проблемному обучению. Важно осознать, как необходимо использовать знание, умения и навыки, если урок организован как нового типа, проблемный.

Образовательная среда сегодня проектируется так, чтобы включить проблемность, а это условие является стимулом. В начальной школе нужно сочетать новое проблемное обучение и традиционное, и репродуктивное [4].

Поскольку в начальной школе ученик может преодолеть отдельные противоречия, превзойти свой уровень знаний, достигнуть требуемого, то развития начнет возрастать. Ученик начальной школы, не зная как справиться с теорией или практикой, с участием педагога понимает необходимость создать и развить психические новообразования – обзавестись знаниями, компетенциями, способными устранить противоречия. Так он сможет дать ответ на возникший вопрос, пополнит спектр личностных качеств.

Исходя из всего вышеизложенного в проектировании новой образовательной среды для начальной школы следует определить, какая учебная ситуация будет нести психологическую новизну. В итоге педагогу нужно и можно станет отказаться от канонов, по которым строится учебная деятельность и большинство аспектов урока, а перейти на другую форму обучения – творческую. Если форма обучения творческая, то нужно подготовить новую критериальную шкалу для оценок, поскольку классическую оценку выставить не информативно. Полагаем, что педагогу начальных классов, проектируя содержание образования, нужно стремиться позиционировать предмет учебной деятельности таким способом, чтобы взаимодействовать со школьником субъект-субъектным путем, вовлекать в деятельность на уроке как субъект образования [5].

Назовём требования, обязательные на стадии проектирования образовательной среды в начальной школе:

1) придерживаться личностной ориентации – понимать, что личность является ключевой целью – развитие, становление, закрепление качеств;

2) стремится, чтобы ученик развивался по закону синергии, осваивал навыки самоорганизации: если учащийся может изменить цель, содержательную сторону, направить образовательную траекторию в образовательной среде, использует заложенное педагогом влияние, а таким образом, обучение действительно ориентируется на личность;

3) образовательная среда предназначена, чтобы каждый элемент влиял на обучающего, подталкивал самообучаться и саморазвиваться;

4) в образовательной среде как критерии её эффективности нужно рассматривать те качества личности, которые возникли у начального школьника, сформированы данной средой;

5) образовательная среда должна подталкивать младшего школьника к развитию, поскольку креативная и гибкая, побуждает изобретать, быть оригинальным и самобытным, продуктивным и асертивным;

6) проектируя образовательную среду, акцент нужно поставить на внутренней мотивации.

В образовательной среде свойство креативности в проекции на учеников начальной школы подразумевает особенно важное условие: здесь может быть только необычно, интересно и загадочно. Педагог должен задавать такие работы, которые занимательно выполнять.

Использовать ИКТ при построении образовательной среды необходимо, чтобы побудить младших школьников к творчеству, креативности. Названную характеристику личности нужно сделать устойчивой, чтобы возникла возможность действовать творчески, ученик смог воспринимать всё новое, нестандартное, в мышлении развивалась созидательность, легко было создать идеи не только полезные, но и оригинальные, свежие.

Креативная образовательная среда преследует несколько целей: ученик под воздействием педагога увидит, что может творить, почувствует потенциал творчеству. Чтобы научить, как внести в образовательную среду больше творческих начал, нужно опираться на целый ряд критериев: оригинальность, гибкость, а также рассмотреть уровень разработанности. Определив, что среда гибкая, то яснее становится, какую оценку можно поставить начальным школьникам за предложенные идеи, действительно ли ученики ориентируются в поднятых проблемах, умеют подключать для решения проблем разные пути, выстраивать эффективные стратегии, не повторяться. Если показатель гибкости низкий, то педагог ошибся, а мышления ригидное и вязкое, он скован и ограничен, недостаточно владеет информацией. Однако и чрезмерный потенциал нежелательный, так как среда увлекает в разные стороны, характеристики противопоставлены, а создать проект какой-либо одной линией не удастся [6].

Оригинальность как черта подразумевает, что ученик сможет сформулировать идею, яркими и четкими отличиями от очевидной и общеизвестной, его решение станет нетривиальным вариантом, а школьник сможет избежать банальных, шаблонных и стереотипных ответов.

В начальной школе образовательная среда обладает общим воздействием, предопределенными будут восприниматься компоненты данной среды, но целостность среды гораздо более значимая, чем восприятие, которое возникает при контакте с отдельными элементами [2].

Выводы. Таким образом, в начальной школе задача проектирования образовательной среды реализуется с высокой результативностью, если понимать субъективные и конкретные особенности восприятия, осознать эконсихологические закономерности образовательного процесса. Проектирование образовательной среды начальной школы, посредством проектной деятельности становится основой для всестороннего развития школьника.

Литература:

1. Байгужин, П.А. Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды / П.А. Байгужин, Д.З. Шибкова, Р.И. Айзман // *Science for Education Today: [электронный журнал]*. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 48-70

2. Дидковская, Н.Е. Проектирование развивающей образовательной среды в общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС / Н.Е. Дидковская. – Текст: непосредственный // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.)*. – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 29-36

3. Ионова, Н.В. Анализ теоретических подходов к проблеме педагогического проектирования образовательных систем / Н.В. Ионова // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2017. – №3 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-teoreticheskikh-podhodov-k-probleme-pedagogicheskogo-proektirovaniya-obrazovatelnyh-sistem> (дата обращения: 27.10.2023)

4. Патрушева, И.В. Психология и педагогика игры. Учебное пособие для СПО / И.В. Патрушева. – М.: Юрайт, 2019. – 130 с.

5. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы [Электронный ресурс] / В.В. Рубцов. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm#$p1) (дата обращения: 01.03.2023)

6. Щуркова, Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве. Учебное пособие для СПО / Н.Е. Щуркова. – М.: Юрайт, 2019. – 168 с.

7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Электронный ресурс] / В.А. Ясвин. – URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0471/> (дата обращения: 27.10.2023)

УДК 378.17/796/799

кандидат педагогических наук, доцент Томилин Константин Георгиевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Сочинский государственный университет» (г. Сочи);
кандидат биологических наук, доцент,
заведующая кафедрой ФКиС Полякова Антонина Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Сочинский государственный университет» (г. Сочи)
кандидат педагогических наук, доцент Васильковская Юлия Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Сочинский государственный университет» (г. Сочи)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Цель исследования: анализ изменения показателей компетентности студентов факультета физической культуры Сочинского государственного университета в зависимости от организации производственных, профессионально-ориентированных практик. Две группы студентов СГУ (n=10-12) проходили практики профессионально-ориентированные и по специализации. Студенты двух экспериментальных групп (n=10-12), по желанию, осуществляли продленную практику, когда к шести неделям практик в июне-июле, добавлялась работа в каникулярное время, и снова шесть недель практик в сентябре-октябре. Официально оформлялись на работу. Исследование показало, что в группах студентов, практикующихся с официальным оформлением на работу и полностью вливанием, на этот период, в трудовые коллективы, достоверно превосходили своих сокурсников по когнитивным компетенциям («для достижений», «для влияния на людей», «для сотрудничества»); по аффективным компетенциям («для влияния на людей» и «для сотрудничества»); по волевым («для влияния на людей» и «для сотрудничества»); а также по навыкам и опыту («для сотрудничества») (p<0,05).

Ключевые слова: студенты, летние практики, оформление на работу, изменения показателей компетентности.

Annotation. Purpose of the study: analysis of changes in the competence indicators of students at the Faculty of Physical Education of Sochi State University, depending on the organization of production, professionally oriented practices. Two groups of SSU students (n=10-12) underwent professionally oriented and specialization internships. Students of two experimental groups (n=10-12), if desired, carried out extended practice, when work during the holidays was added to six weeks of practice in June-July, and again six weeks of practice in September-October. Officially registered for work. The study showed that in groups of students who practiced with official registration for work and were fully integrated into work teams for this period, they were significantly superior to their fellow students in cognitive competencies («for achievement», «for influencing people», «for cooperation»); by affective competencies («to influence people» and «to collaborate»); by volitional («to influence people» and «to cooperate»); and also by skills and experience («for cooperation») (p<0.05).

Key words: students, summer internships, employment, changes in competency indicators.

Введение. Более 30 лет назад, при создании в Сочи нового института (который, со временем, перерос в «Сочинский государственный университет курортного дела и туризма», а затем в классический Университет), преподаватели факультета физической культуры (ФФК) четко осознавали главные векторы развития будущего Международного курорта: зимние и водные виды спорта и отдыха (горные лыжи, сплавы по горным рекам, туризм, яхтинг, технические виды водного пляжного отдыха и т.д.).

Обращение к зарубежному опыту подготовки «Горных гидов», а также специалистов и аниматоров, работающих на пляжах, показал большое значение учебных и особенно производственных практик. Которым отдавалось до 30% учебного времени (как правило на конкретных рабочих местах, с получением заработной платы) [1, 2].

Особое внимание к подготовке и сертификации квалификации за рубежом уделяется специалистам, работающим с клиентами в опасных для жизни и здоровья видах спорта и отдыха. Ассоциации «Association of Canadian Mountain Guides» в Канаде (ACMG) и «International Federation of Mountain Guides Associations» во Франции (IFMGA) – ведут подготовку Горных гидов:

- обучение и сертификация проводятся с акцентом на практические навыки соискателей (40% теория, 60% практика), и жесткости требований (до 50% экзаменуемых не сдают итоговое тестирование);
- особое внимание уделяется технологиям работы с клиентом (безупречное обеспечение техники безопасности, предусмотрительность к клиенту, доброжелательность и т.д.); в число учебных дисциплин при обучении включены педагогика и психология;
- ACMG и IFMGA и др. осуществляют формирование компетенций своих обучаемых по двум направлениям – «Зима-Лето»: «Лето» – гид по пешеходному туризму, инструктор по скалолазанию, скальный гид, гид по альпинизму, горный гид; «Зима» – лыжный гид для работы с клиентами (ски-тур, хели-ски, бэккантри-фрирайд и т.п.), а также в районах с постоянным оледенением [1, 4].

После «Олимпиады 2014» Красная Поляна получила современное оборудование для обеспечения зимнего отдыха больших масс людей. Но пляжный отдых технические виды водной рекреации и парусный туризм в Сочи все же будут пользоваться большой популярностью.

Подготовкой высококвалифицированных яхтенных капитанов занимаются «Royal Yachting Association» (Британия), и «International Yachtmaster Training» (США). Начиная с уровня Flotilla Skipper/Watchkeeper и далее, обучение состоит из практической и теоретической части. Кандидат должен удовлетворять требованиям к здоровью, достаточным, чтобы получить водительские права. Необходимо знание базового английского, умение держаться на воде.

Для получения итогового сертификата требуется минимальный стаж 200 морских миль, 10 дней в море. Сертификат «Vareboat Skipper» удостоверяет, что обладатель диплома имеет знания и навыки достаточные для плавания в качестве капитана (Skipper) на яхте размером до 50 футов и удалением от берега до 20 морских миль (в дневное время суток) [1, 5].

В городе Сочи в яхтенном порту «Сочи Гранд Марина» подготовкой яхтенных капитанов занимается «Yacht Russia Sailing Academy». Арендующая яхты, с обучением новичков на 10 современных килевых парусных яхтах «ELAN 210», с выдачей дипломов шкиперов. И проводящая мастер-классы, спортивные праздники, индивидуальные тренировки и корпоративные регаты.

На сочинском факультете проблемой стали практики будущих специалистов по водным видам рекреации, которые могли проводиться только в летние месяцы. Проведение «Круглого стола» с привлечением ведущих специалистов-

работодателей города-курорта к обсуждению этой проблемы выявило серьезные противоречия. Высказывая положительные отзывы о хорошем уровне профессиональной подготовленности студентов ФФК, а также о неплохих их личностных качествах, основная группа работодателей отказывались их брать на 6-ти недельную летнюю практику.

Для руководителей учреждений города Сочи летнее время проведения практик студентов СГУ связано с большими неудобствами. Большое скопление людей с детьми, тяжелые погодные условия (жара, повышенная влажность, солнечная радиация и т.д.) не позволяют уделять практикантам нужное внимание. Если практикант будет зачислен в штат учреждения – это решает многие проблемы.

Цель исследования: анализ изменения показателей компетентности студентов факультета физической культуры Сочинского государственного университета в зависимости от организации производственных, профессионально-ориентированных практик.

Изложение основного материала статьи. Естественный педагогический эксперимент включал анализ компетенций обучаемых после прохождения практик: «профессионально-ориентированной» (6 недель) и «по специализации» (6 недель) I и IV группами студентов (n=10-12). А также анализ компетенций студентов экспериментальных II и III групп (n=10-12), для которых, по их желанию, проведение летних практик было увеличено, когда к шести неделям практик в июне-июле, добавлялась работа в каникулярное время, и снова шесть недель практик в сентябре-октябре. Для этого, при согласовании с директорами учреждений (ДСШ парусного центра, санатория «Ставрополья», СПА-отеля «Рэдиссон Лазурная» и др.), практиканты кафедры «Зимние и водные виды рекреации» официально оформлялись на работу и полностью вливались, на этот период, в трудовые коллективы (создавая эффект полного погружения в профессиональную среду), получали соответствующую зарплату (таблица 1).

Таблица 1

Календарный учебный график для студентов экспериментальных групп

Месяцы обучения	Годы обучения студентов				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Сентябрь	В	В			П
Октябрь					П
Ноябрь					
Декабрь					
Январь					
Февраль	Г	Г	Г	ПГ	
Март					
Апрель					
Май				П	
Июнь	В	В	ВП	П	
Июль				ПК	
Август				ПК	

Условные обозначения:

В	– занятия ВВР
ВП	– занятия ВВР помощником преподавателя
Г	– занятия горнолыжным спортом
ПГ	– занятия горнолыжным спортом помощником преподавателя
П	– производственные практики
ПК	– производственные практики в период каникул

Этому предшествовала большая работа преподавателей ФФК (таблица 1) на занятиях по «водным видам рекреации» (ВВР), проходившим на пляже (плавание, игры в воде и у воды, гребле на байдарках и катамаранах) [2, 3]. С параллельными занятиями на стадионе по легкой атлетике или спортивным играм на площадках санатория.

В июне студенты занимались в Сочинском парусном центре, проходя начальное обучение по управлению швертботом, крейсерской яхтой или парусной доской. Параллельные занятия включали спортивные игры или спортивную гимнастику.

На третьем курсе студенты проходили педагогическую практику в школе. А на занятиях по «Водным видам рекреации» им выдавался лекционный теоретический материал по парусному спорту, с предупреждением, что в июне каждый из них, на так называемых «Инструкторских практиках», будет обучать первокурсников (улучшая посещаемость и качество оформления конспектов).

На первом июньском занятии в Сочинском парусном центре студенты 3-го курса выстраивались перед шеренгой первокурсников. Каждому из «инструкторов» преподаватель в краткой форме давал положительные характеристики (рассказывая об их спортивных успехах и достижениях). Далее первокурсники должны были распределиться на группы по четыре человека и сами выбрать себе «инструктора».

Удачной находкой преподавателей была итоговая оценка «инструкторам-третьекурсникам», которая рассчитывалась, в зависимости от успешности освоения азов парусного спорта их подопечными. Это существенно повышало мотивацию как «инструкторов», так и обучаемых первокурсников, которым не хотелось подвести понравившегося им третьекурсника.

Помимо занятий по ВВР аналогичные по форме мероприятия проводились на Красной поляне по горнолыжному спорту.

Компетенции пятикурсников после прохождения всех практик оценивались работодателями («оценка экспертами»). С помощью специально разработанной для этого производственной характеристики, где по определенной системе проводилась оценка важнейших показателей компетентности студента («для достижений», «для влияния на людей», «для сотрудничества»), с когнитивными, аффективными и волевыми составляющими, а также навыками и опытом.

В характеристике требовалось выбрать одно из пяти определений для количественной (в %) оценки каждого показателя компетентности: 20; 40; 60; 80; 100 % соответствия требованиям руководства учреждения [2].

Таблица 2 содержит изменения компетентности студентов 4-го курса ФФК (в %), по итогам всех пройденных во время обучения практик. Где выделены жирным шрифтом показатели компетентности студентов, проходивших практики «на рабочих местах» II и III групп, отличающиеся (при $p < 0,05$) с показателями групп I и IV студентов, с обычными практиками.

Таблица 2

Изменение компетентности студентов СГУ (в %) 4-го курса факультета ФК (по итогам летних практик)

Показатели компетентности	Группы	Для достижений	Для сотрудничества	Для влияния
Когнитивные	I	20,0±7,5	4,2±5,9	13,3±7,0
	II	45,1±6,3	28,4±7,4	7,7±6,9
	III	7,8±6,0	10,4±2,5	26,4±6,5
	IV	26,0±8,3	5,2±3,9	16,2±4,2
Аффективные	I	22,4±9,9	38,9±3,6	23,4±6,4
	II	12,9±7,4	54,9±8,3	42,0±4,9
	III	2,6±4,5	86,5±4,6	9,3±8,2
	IV	19,3±7,1	41,9±4,4	12,1±4,8
Волевые	I	91,1±0,3	48,1±9,3	13,3±7,0
	II	71,0±2,5	96,2±5,4	62,6±1,5
	III	100±0,0	54,8±7,0	75,9±7,6
	IV	82,6±1,5	36,9±6,6	16,2±4,8
Навыки и опыт	I	74,3±10,7	62,1±4,7	8,7±0,6
	II	83,9±9,9	65,8±5,8	49,7±5,9
	III	95,8±7,2	75,0±4,0	68,4±3,8
	IV	79,1±6,3	42,1±9,7	11,3±4,0

Видно, что в группах студентов, практикующихся с официальным оформлением на работу и полностью влиянием, на этот период, в трудовые коллективы, достоверно превосходили своих сокурсников по когнитивным компетенциям («для достижений», «для влияния на людей», «для сотрудничества»); по аффективным компетенциям («для влияния на людей» и «для сотрудничества»); по волевым («для влияния на людей» и «для сотрудничества»); а также по навыкам и опыте («для сотрудничества») ($p < 0,05$).

Для руководителей санаториев, турбаз и спортивных школ Сочи, распределение студентов ФФК на летние длительные практики имело определенный эффект. Каждое такое учреждение стало заинтересовано в налаживании взаимовыгодного сотрудничества с факультетом, и получения квалифицированных работников. Санатории стали предоставлять бесплатно (в межсезонье) свои пустующие спортивные площадки и инвентарь; организовывали массовые мероприятия и экскурсии с приглашением преподавателей и студентов ФФК. В отдельных случаях обеспечивали номерами в санатории приглашенных на факультет преподавателей из других вузов.

В тоже время отмечены негативные тенденции раннего перехода бывших практикантов на постоянную работу в санатории, турбазы, ДСШ и постоянные пропуски занятий на пятом курсе.

По приказу МНиО РФ № 940 (от 19 сентября 2017 года) Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура», запланирован ВУЗам перечень практик на выбор (ознакомительная, тренерская, педагогическая, организационная, профессионально-ориентированная, преддипломная). Отдавая право самостоятельно выделять необходимые объемы часов на каждую практику, с учетом особенностей региона где расположен ВУЗ [6]. Разочарование руководителей высшей школы в Болонской системе дает высокие шансы перехода обучения будущих специалистов физической культуры и спорта на пятилетнее обучение. Что дает возможность желающим студентами длительно практиковаться с официальным оформлением на работу и получением заработной платы.

Выводы. Педагогический эксперимент по подготовке обучаемых факультета физической культуры водным видам рекреации и горнолыжному спорту, а также размещению студентов на производственные практики на конкретные рабочие места с оплатой труда (с использованием двух месяцев каникул) показал высокую эффективность апробируемых инновационных методик:

- использование студентов 3-4 курсов для «Инструкторской практики» в качестве помощников преподавателя;
- направление (по желанию студентов) на производственные практики на конкретные рабочие места с оплатой труда (с использованием двух месяцев своих каникул);
- внешней оценки экспертами демонстрируемых на практиках студентами компетенций, с помощью специально разработанной формы производственной характеристики, где по определенной системе проводилась оценка важнейших показателей компетентности студента («для достижений», «для влияния на людей», «для сотрудничества»), с когнитивными, аффективными и волевыми составляющими, а также навыками и опытом.

Литература:

1. Отчет по исполнению I этапа Государственного контракта №06.081.11.0049 от 07 ноября 2013 г. «Разработка и апробация модели центра сертификации профессиональных квалификаций и экспертно-методического центра в области рекреации и спортивно-оздоровительного туризма». Приложение 2. – Сочи: СГУ, 2013. – 351 с.
2. Томилини, К.Г. Производственные и учебные практики студентов спортивного профиля: Сочинский опыт / К.Г. Томилини, А.В. Полякова, Ю.А. Васильковская, Ю.А. Тумасян, Л.В. Малыгина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №10(212). – С. 449-454
3. Томилини, К. К вопросу повышения эффективности учебных и производственных практик студентов ИФК / К. Томилини, И. Овсянникова, Ю. Васильковская, Э. Лактионова, Л. Малыгина // Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția 1-a, 3 decembrie 2020, Chișinău, Republica Moldova. – Chișinău: S.n., 2020 (Tipogr. «Valinex»). – PP. 127-132
4. Томилини, К.Г. Горнолыжный отдых: международная модель сертификации квалификации гидов / К.Г. Томилини // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Нижневартовск, 14 марта 2014 г. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, 2014. – С. 274-279

5. Томилин, К.Г. Подготовка специалистов для сферы туризма: мировой опыт / К.Г. Томилин // Наука и туризм: стратегия взаимодействия. – 2015. – №4(2). – С. 123-127

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168373/a192ca7f04462321b7d8b446134226eff51584c/ (Дата обращения 25.04.2022)

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Тюкавкин Сергей Дмитриевич

Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
руководитель, кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич

Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ЗНАЧЕНИЕ КАРАНДАШНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА

Аннотация. В статье рассматривается карандашная иллюстрация и ее особенности в качестве учебного задания по иллюстрированию художественного произведения в рамках дисциплин «Ручная и печатная графика», «Книжная графика». Занятия по созданию иллюстраций к литературному произведению на уроках изобразительного искусства в школе направлены, в первую очередь, на поддержание интереса у детей и подростков к книге и культуре ее оформления. В этой связи особое значение при обучении студентов имеют задания, связанные не только с собственно иллюстрированием, но и с освоением новых графических техник и технологий, изучением теории и практики композиции, а также с апробированием творческого процесса в целом. Необходимо отметить особую роль цвета в графическом искусстве, и книжной иллюстрации, в частности. Рассматривая творчество мастеров отечественной книжной графики, автор приходит к выводу об условном значении цвета в их иллюстрациях независимо от использованных материалов (акварель, пастель, карандаш). В статье приведены виды карандашной иллюстрации, даны характеристики инструментов и материалов, проведены практические советы, позволяющие избежать многих ошибок в работе по созданию иллюстрации.

Ключевые слова: книга, графика, творчество, иллюстрация, карандашная иллюстрация, рисунок, эскиз, учебная дисциплина, цвет.

Annotation. The article discusses pencil illustration and its features as a training task for illustrating a work of art within the discipline "Manual and printed graphics". Classes on creating illustrations for a literary work in art classes at school are aimed primarily at maintaining the interest of children and adolescents in the book and the culture of its design. In this regard, tasks related not only to illustrating proper, but also to mastering new graphic techniques and technologies, studying the theory and practice of composition, as well as testing the creative process as a whole are of particular importance in teaching students. It is necessary to note the special role of color in graphic art, and book illustration in particular. Considering the work of the masters of Russian book graphics, the author comes to the conclusion about the conditional meaning of color in their illustrations, regardless of the materials used (watercolor, pastel, pencil). The article presents the types of pencil illustrations, gives the characteristics of tools and materials, provides practical tips to avoid many mistakes in the work of creating illustrations.

Key words: Book, graphics, illustration, pencil illustration, drawing, sketch, academic discipline, color.

Введение. В образовательном процессе на художественно-педагогическом факультете современного вуза занятия, связанные с разработкой книжной иллюстрации, имеют большое образовательное и воспитательное значение. Особую роль в этом играют произведения книжной графики, которые создаются специально для детей. Иллюстрация – это первый вид искусства, с которым сталкивается ребенок, ведь книга входит в жизнь ребенка еще до того, как он научился читать и писать [3, С. 8]. Иллюстрирование – интереснейшая и не простая задача для художника, прежде всего по разнообразию выбора техник и материалов, подходящих для конкретных видов и жанров литературного произведения. В качестве учебного задания иллюстрирование текстов способствует развитию воображения у учащихся, а также расширению выразительных возможностей используемых ими графических техник.

Обращаясь к истории книжной иллюстрации, мы наблюдаем, как несколько поколений художников посвятили себя искусству книжной графики. За последние десятилетия классические традиции иллюстрирования претерпели существенное обновление и развитие. С возникновением новых графических техник выполнения художники активно стали применять новые приемы в работе, пробовать новые пластические решения и стили. При этом технология и инструменты постоянно совершенствуются. Среди используемых техник обнаруживаем преобладание печатной графики (гравюры), иллюстрации, выполненные тушью, красками или в смешанных техниках. Цветной карандаш в книжной графике возникает позже других техник - во второй половине XX века [4].

Художники-иллюстраторы прошлого и настоящего, имея индивидуальные запросы, обращаются к цветным карандашам благодаря их несомненным достоинствам. Так данная техника обрела признание многих художников по всему миру, которые выбрали её для своих работ.

Изложение основного материала статьи. Как известно, в основе создания книжной иллюстрации лежит взаимодействие чёрного и белого, а ее облик во многом зависит от белого фона печатной страницы. Рисунок любой иллюстрации строится с использованием основных выразительных средств: линии, штриха и пятна. Также часто используется цвет, который в книжной графике существует в виде цветной линии, цветных точек и пятен, цветного штриха или их сочетаний [2].

Не смотря на то, что иллюстрация тесно связана с литературным текстом, её создание – это, прежде всего, творческий процесс, творческое переосмысление художником произведения. Поэтому не столько важно, что показать, сколько - как показать, как выразить графическими средствами литературную основу.

Особенностью процесса создания иллюстраций является непременное условие работы по представлению. В этом данная дисциплина сродни предмету «композиция», где автор последовательно движется от замысла к его воплощению. Специфика иллюстрирования предполагает наличие нескольких произведений образующих графическую серию, объединенных общим стилем. Здесь «стиль как совокупность признаков, характеризует индивидуальную манеру художника...» [1, С. 24].

Художественно-педагогическое образование обладает необходимыми ресурсами в подготовке студентов в сфере рисунка, живописи, композиции, печатной графики и методики преподавания. На художественно-педагогическом факультете делу создания иллюстрации отведено в программе свое место. Наряду с учебными дисциплинами общехудожественного цикла в учебном плане ВШ ДИ (Высшая школа дизайна и искусств) студенты изучают такие дисциплины как: «Основы композиции (пропедевтика)», «Современные технологии и методики обучения графике», «Ручная и печатная графика» и «Книжная графика», которые позволяют проводить занятия по книжной иллюстрации.

В качестве учебного задания студенческая иллюстрация представляет собой творческую работу, предполагающую выполнение графической серии в любой из имеющихся в распоряжении студента техник: рисунок пером, маркером, карандашом, эстамп (гравюра, офорт, монотипия) или с применением компьютера. Книжная графика требует от студентов значительных затрат времени, активно задействует аналитическое мышление, раскрывает творческий потенциал и развивает профессиональные навыки.

Сравнительно позднее появление карандашной иллюстрации (особенно это касается нашего времени) связано с возможностью перевода цифрового изображения или фотографии рисунка на бумагу. Как направление книжная иллюстрация имеет свой потенциал для развития.

Несмотря на то, что карандашных иллюстраций в творчестве известных художников, которые можно использовать в качестве наглядного материала на занятиях, не так много, важно изучить их опыт иллюстрирования, знать историю иллюстрации в целом. На сегодня известно множество примеров творчества известных иллюстраторов, как советского периода, так и нашего времени. Тематическое многообразие, многоплановость сюжетных решений, богатство композиционных и технических приемов характеризуют рисунки таких советских мастеров карандашной иллюстрации, как: С.А. Алимов, Б.М. Басов, В.Н. Горяев, Б.А. Дехтерев, А.И. Зыков, А.В. Кокорин, В.И. Курдов, А.Ф. Пахомов, В.Д. Пивоваров, А.Г. Тышлер, Д.А. Шмаринов [4].

К известным современным авторам, развивающим карандашную иллюстрацию, относятся: Д.Д. Гордеев, А.А. Тюрин, С.Г. Гонков и многие другие.

Наглядный материал способен мотивировать учащихся на создание новых работ, может служить для студентов профессиональным ориентиром. Рассматривая работы художников книги, можно заметить, как, используя один и тот же материал, рождаются совершенно уникальные работы. Каждый автор делает упор на определенные средства выразительности: один делает изображение более условным и простым, другой – более детализированным и сложным. Каждый художник имеет свой узнаваемый и уникальный творческий почерк, отражающий индивидуальность своего создателя, в первую очередь, его понимание задач работы с книгой.

Карандашный рисунок имеет свои преимущества и недостатки.

К преимуществам карандашной иллюстрации можно отнести доступность материалов и технологически более простой процесс выполнения. Необходимо отметить более простой характер обучения рисунку цветными карандашами, поскольку работа твердыми и мягкими графическими материалами уже лежит в основе таких дисциплин как рисунок и композиция. Карандашным работам свойственны мягкость и детализировка различной степени сложности. Карандаши удобны тем, что можно сделать очень плавный переход от тени к свету, сочетать цветовые заливки пятнами и линейную графику. К недостаткам карандашной работы можно отнести меньшую яркость и насыщенность, по сравнению с печатной графикой и работами, выполненными тушью.

Создание серии иллюстраций, как и любое творческое задание, имеет свою последовательность работы, которой следует придерживаться во избежание серьезных ошибок.

Этапы работы над созданием серии иллюстраций:

- выбор студентом художественного произведения (классический список – проза, поэзия, детская литература);
- знакомство с литературным произведением, обозначение в нем ключевых мест;
- изучение опыта иллюстрирования данного произведения другими художниками (аналоги и прототипы). Внимательно изучить то, что в избранной учащимися теме работали и открыли другие художники-иллюстраторы. Становится ясно, согласно какому изобразительному принципу решена та или иная задача у художников, работавших над этой темой ранее. Параллельно с изучением опыта предшественников исследовать и собирать материал по произведению – это помогает выявить собственный подход в решении темы и вырабатывает самостоятельное отношение к материалу;
- отбор наиболее значимых фрагментов сюжета;
- поисковый этап, создание набросков и эскизов к отобранным сюжетам. Эскиз диктует нам выбор материала и техники, так в одном случае выгодным может оказаться ручная техника, а в другом печатная техника. На основе поискового материала выстраивает зрительный ряд, формирует итоговый замысел, как всей серии иллюстраций, так и отдельно взятой;
- выбор общего материала, техники (рисовальные или печатные техники) и средств выразительности (линия, штрих, пятно или комбинация средств, наличие цвета) для всей серии;
- приведение к единому стилю в оформлении иллюстрации.

При выборе сюжета, основную сложность для студентов составляет представление времени действия событий, костюмов участников события и окружающего пространства персонажа. Для воссоздания историко-географических особенностей того или иного времени, студент должен иметь определенный багаж знаний. Для иллюстратора важно также обратить внимание на характер, внешность, поведение и действия героев сюжета. Все это должно быть грамотно выражено в композиции [3, С. 10].

Этапы работы над отдельно взятой цветной карандашной иллюстрацией таковы:

- Создание поисковых набросков, композиционных и цветовых эскизов к выбранному сюжету. Цветные карандаши не любят, когда бумага травмирована ластиком, поэтому эскиз лучше делать на отдельном листе, а потом переносить его на чистовик любым удобным способом. Цветовой эскиз позволяет найти цветовые отношения, определиться с палитрой и отобрать те карандаши, которые будут больше всего нужны для работы.
- Композиционное решение, определение и расположение первостепенных и второстепенных объектов, планов в иллюстрации, определение композиционного центра, динамика и ритм в изображении, учитывается формат и материал выполнения работы.
- Перенос или перерисовка изображения с эскиза на чистовик, графическая и цветовая проработка иллюстрации. Когда мы работаем цветными карандашами, то линии штрихов у нас остаются, поэтому лучше накладывать штрих по форме предмета так, чтобы они выявляли фактуру самих предметов (например, подчеркивают направления волокон древесины, тканей, на волосах штрихи подчеркивают движение волос и т.д.). Штриховка не по форме способна разрушить эту форму.
- Корректировка изображений в соответствии с их стилистикой и первоначальным замыслом. Работу нужно стараться вести сразу по всей поверхности, если в каком-то месте не хватает тона или деталей, мы добавляем туда необходимое, а потом сравниваем его со всей остальной поверхностью работы, чтобы это место не вылезало и не выбивалось из общей композиции.

– Завершающий этап: работа над мелкими деталями.

Материалы для создания карандашной иллюстрации самые простые и доступные: бумага (чертежная и офсетная), твердые графические материалы грифельные чернографитные карандаши, цветные карандаши, или мягкие графические материалы соус, уголь, ластик и др. Иллюстрации сделанные углем, отличаются большей контрастностью черного и белого.

Цветные карандаши подобно краскам представляют широкую цветовую гамму. Не смотря на то, что на цветных карандашах отсутствует маркировка твердости и мягкости (Т, ТМ, М) как у простых карандашей, они имеют номер, определяющий различие по цветовой гамме, а также маркер, указывающий на вид карандаша (восково-масляные, графитовые или акварельные), что служит помощью студентам при выборе основных цветов для своей работы.

Важно учитывать, что процесс создания цветной карандашной иллюстрации более долгий и сложный, чем создание черно-белой иллюстрации. Для того чтобы создать необходимый цвет и тон, необходимо использовать несколько разных карандашей (как хроматические, так и ахроматические), в то время, как в черно-белом рисунке хватит одного карандаша для создания разного тона и контрастов. Важно понимать, что цветные карандаши, в отличие от простых, стираются плохо, то лучше сразу не перетемнить, а наращивать тон постепенно.

Чтобы на профессиональном уровне выполнить графическую серию, необходимо знать законы и правила композиции, иметь навыки работы с линией, штрихом, пятном. В процессе работы над эскизом, идет согласование результата с преподавателем. После того, как эскиз утвержден и выбрана техника, студенты переходят к исполнению иллюстрации.

Занятия по созданию иллюстрации предполагает самостоятельное выполнение множества натуральных зарисовок, чем больше натуральных образов исследует и открывает для себя учащийся, тем больше его опыт и универсальность как художника-иллюстратора.

Главная сложность черно-белой графики в том, что в этой ахроматической гамме художник должен осмысливать все цвета. Все цветное богатство, все многообразие природы выразить черным и белым, грамотно использовать символизм и условность черно-белой графики.

В связи с малой яркостью материала, при создании карандашной иллюстрации, художники часто обращаются к цифровым технологиям и графическим редакторам, которые позволяют значительно усилить яркость и контраст изображения.

Хорошим помощником может послужить, например, сканер (как правило, принтер со встроенным сканером), с ограничениями под А4 и А3 форматы. Сканер при правильных настройках выполняет роль преобразователя рисунка.

Он может усилить контраст цветного изображения, что очень важно для цветных карандашей, которые менее яркие, по сравнению с акварелью, тушью и другими материалами. Но самым интересным, на наш взгляд, преобразованием, является режим черно-белого сканирования, предназначенного для текста и черно-белых изображений. Данный режим способствует максимальному увеличению контраста черного и белого, что позволяет убрать различные оттенки серого, приблизив по выразительности карандашный рисунок к печатной графике.

Кроме того, используя сканер, художник может убрать ненужный фон, поля, чтобы иллюстрация ограничивалась границами рисунка, а не форматом бумаги.

Выводы. Таким образом, карандашную иллюстрацию можно считать относительно новым видом учебного задания по созданию книжной иллюстрации, имеющей множество особенностей и положительных качеств.

Несмотря на то, что в наше время люди стали читать меньше литературы, интерес к ней не уменьшился. Студенты художественно-педагогического факультета должны понимать, что настоящая книга несет значительный воспитательный потенциал, может стать нравственным ориентиром, где содержание тех или иных иллюстраций раскрывает принятые в обществе представления о хорошем и плохом, о добре и зле.

Художник-иллюстратор выступает как творец и соавтор писателя, он не просто отражает в своих рисунках мир литературного произведения, но и дает зрительное понимание событий и образов. Иллюстрирование в учебном процессе на художественно-педагогическом факультете позволяет образовывать межпредметные взаимосвязи литературы, истории искусства, изобразительного искусства и методики.

В настоящее время в области прикладной графики её традиционные виды (рисовальные и печатные) всё чаще вытесняются компьютерными программами. Влияние графических редакторов стало особенно заметным в полиграфии и книжной графике. И если в искусстве плаката, например, или в журнальной графике, нюансы передачи цвета, освещения, фактуры, созданные на экране компьютера и воспроизведенные при помощи компьютера, не играют особой роли, то иначе дело обстоит с книжной иллюстрацией. Ведь книга, если она действительно осознается как «друг и учитель», должна быть не только умной, но и красивой. Будущему педагогу-художнику важно помнить об этом всегда.

Литература:

1. Вольгушев, А.Е. Иллюстрация как учебная задача на художественно-педагогическом факультете / А.Е. Вольгушев // Сборник «Актуальные проблемы и перспективы развития художественно-педагогического и профессионально-художественного образования в отечественной и зарубежной теории и практике». – Хабаровск: ТОГУ. – 2019. – С. 22-27

2. Вольгушев, А.Е. Специфика использования цвета в станковой графике / А.Е. Вольгушев // Новые идеи нового века. – 2020: Материалы XX Международной научной конференции. – Хабаровск: ТОГУ. – 2020. – № 3.

3. Тюкавкин, С.Д. Особенности работы над иллюстрацией на художественно-педагогическом факультете / С.Д. Тюкавкин, А.Е. Вольгушев // Актуальные проблемы и перспективы развития художественно-педагогического и профессионально-художественного образования в отечественной и зарубежной теории и практике: сборник научных трудов / под редакцией О.Б. Павленкович. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск: ТОГУ. – 2022. – №5. – С. 8-16

4. Чегодаева, М.А. Книжное искусство СССР / М.А. Чегодаева. – М.: Книга, 1983. – 276 с.

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Лукавенко Андрей Викторович

Крымский юридический институт (филиал) Университет прокуратуры Российской Федерации (г. Симферополь);

преподаватель кафедры физической культуры Коваленко Юрий Анатольевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИССЛЕДОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННО-СЕНСОРНЫХ КАЧЕСТВ, КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ НАУЧНАЯ ДОКТРИНА РЕАЛЬНОГО СООТВЕТСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМ ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ МВД РОССИИ

Аннотация. В данном исследовании авторами научно обоснованы степени физиологического состояния и взаимосвязей сенсорики под влиянием функциональных и психологических разнонаправленных воздействий в учебно-воспитательном процессе развития и совершенствования специальных умений и навыков техники и тактики силового задержания. Так же раскрыты наиболее информативные обстоятельства и характеристики сенсорного управления по созданию и контролю двигательных действий. Всё это позволит в дальнейшем приступить к разработке и апробации инновационных педагогических технологий рукопашной подготовки в ВУЗах МВД России, которые будут в полной мере отвечать современным требованиям и реалиям профессиональной компетентности полицейского при выполнении им поставленных задач.

Ключевые слова: вербальность, вестибулярность, визуальность, кинестетика, курсант, образовательная организация, профессиональная рукопашная подготовка.

Annotation. In this research by authors scientifically is reasonable degrees of the physiological state and interconnections of the sensory systems under influence functional and psychological scalene of the directed influences in the educational and educator process of development and perfection of the special abilities and skills of technique and tactics of power detention. The most informing circumstances and descriptions of touch - ups are similarly exposed on creation and control of motive actions. All of it will allow in future to begin development and approbation of innovative pedagogical technologies of hand-to-hand preparation in higher educational establishments of Ministry of Internal Affairs to Russia, which will to a full degree answer modern requirements and realities of professional competence of officer of police at implementation by him the put urgent tasks.

Key words: verbal, vestibular, visionless, kinesthesia, cadet's, educational organization, professional hand – to – hand preparation.

Введение. Современная проблематика совершенствования формирования специальных двигательных навыков техники и тактики силового задержания на занятиях с обучающимися образовательных организаций МВД России, судя по многочисленным исследованиям последних лет [3, 4, 10] является одной из самых актуальных. Это инициировано тем, что в профессиональной практике офицера полиции с каждым годом перманентно возрастают запросы к точности применения технико-тактических приёмов рукопашного боя, выполняемых в непредсказуемых и экстремальных обстоятельствах недостатка временных потенциалов и, как правило, на фоне быстрого повышения эмоциональных и физиологических характеристик.

Научным фундаментом методологии наших исследований являются теории о свободных двигательных действиях И.М. Сеченова [11], научные концепции условной рефлексии И.П. Павлова [9], научные доктрины по формированию двигательных действий М.О. Бернштейна [2] и работы современных классиков спортивной педагогики Л.П. Матвеева [7], Н.Г. Озолина [8] и др., в направлениях проблематики системы построения и контроля техники и тактики движений в спортивной тренировке.

Существенный прорыв в исследованиях двигательной деятельности человека предоставила научная доктрина функциональных организаций движений академика П.К. Анохина [1]. В соответствии с данной теорией весь наш организм является определённой иерархией перманентной интегральности функциональных режимов и систем. Причём всякий и всякая из них посредством избирательного соединения органов и функций создаёт условия для окончательного приспособительного и адаптационного результата. Основываясь на этой научной концепции, протекание принятия и анализ-синтез операции инерваторов происходит за счёт центростремительных сведений в центральную нервную систему о воздействии различных обстоятельство внешнего мира, на базе которого и совершается афферентное обобщение и создаётся конструкция соотношения итога акции-реакции. В связи с этим, исследование разнообразия физиологических процессов сенсорики, их взаимных связей и установления основного режима по контролю движений в обстоятельствах оперативности и экстремальности боевого столкновения является существенной проблематикой фундаментальности научно обоснованных педагогических технологий построения учебно-воспитательного процесса профессиональной рукопашной подготовки в высшей школе полиции Российской Федерации.

В нашем объединённом изучении сенсорики организма применялись методологии разноуровневой сенсометрии, которые воспроизводят «срединные», сравнительно крепкие пороги тональной, визуальной, вербальной и координационной сенсорики режимов жизнедеятельности. Помимо этого, использовался анализ и синтез специальных научных источников, педагогические наблюдения, медико-физиологические методики (аудиометрия, адаптометрия, электромиография, электрокардиография, нистагмография и пр.), а также статистика полученного материала.

Изложение основного материала статьи. В научном эксперименте принимали участие 40 курсантов Крымского филиала Краснодарского университета МВД России с различными показателями профессиональной рукопашной подготовки: МС, КМС, первый и второй взрослые разряды и 30 курсантов, которые никогда не занимался профессионально рукопашным боем, а довольствовались лишь занятиями в ВУЗе по утверждённым учебным программам образовательной системы МВД России (см. табл. 1).

Характеристики сенсорики у курсантов относительно их профессионализма

Профессионализм	Число курсантов	Уровни			
		Тональная	Визуальная	Вербальная	Координационная
МС	12	26.00±1.40	23.60±1.4	23.40±0.72	10.21±0.23 град/сек.
КМС и 1-й разряд	13	21.60±1.40	20.30±1.31	20.15±0.87	8.48±0.38 град/сек.
2-й разряд	15	16.60±1.58	16.00±0.62	15.36±1.10	7.18±0.18 град/сек.
Не профессионалы	30	15.00±1.14	15.00±0.88	14.35±0.55	7.21±0.21 град/сек.

Изучая итоги проведенного исследования, определено, что физиологические показатели сенсорики напрямую зависят от профессионализма курсантов. Проведение одинаковых двигательных действий в продолжительных временных отрезках инициирует обусловленную степень активизации сенсорики, которая определяется количественными показателями разностных порогов. Между сенсорные связи во всех изучаемых показателях обуславливаются присутствием прямо пропорциональной положительной корреляцией (см. табл. 2).

Продолжительные занятия рукопашным боем форсируют физиологическую инициативность сенсорики адекватными, конкретно каждому направлению инерваторами, а также содействуют совместному настраиванию степени их инициативности и увеличению степени коэффициентов корреляции.

Таблица 2

Характеристики между сенсорными связями у курсантов с различной степенью профессионализма

Профессионализм	Число курсантов	Показатель межсенсорных взаимосвязей (г)					
		Тонально-визуальная	Тонально-вербальная	Тонально-координационная	Визуально-вербальная	Визуально-координационная	Вербально-координационная
МС	12	0.820 ±0.17	0.510 ±0.08	0.520 ±0.09	0.756 ±0.09	0.695 ±0.09	0.504 ±0.09
КМС и 1-й разряд	13	0.728 ±0.17	0.443 ±0.09	0.490 ±0.15	0.700 ±0.07	0.537 ±0.08	0.468 ±0.01
2-й разряд	15	0.841 ±0.26	0.350 ±0.012	0.442 ±0.11	0.657 ±0.08	0.483 ±0.15	0.460 ±0.15
Не профессионалы	30	0.624 ±0.12	0.325 ±0.011	0.391 ±0.01	0.572 ±0.07	0.470 ±0.15	0.379 ±0.01

Было определено, что у курсантов МС погрешность в восстановлении заданного мышечного напряжения составляла 1,20±0,16 килограмма, у курсантов КМС и 1-во разрядников – 1,80±0,01 килограммов, у 2-ро разрядников – 2,30±0,01 килограмма и у тех, кто занимался только по учебной программе – 2,90±0,22 кг (P<0,05).

С увеличением профессионализма понижается и погрешность в воспроизведении заданной амплитуды двигательного действия. У МС погрешность показывает 2,85±0,21 градуса, у КМС и 1-во разрядников 3,78±0,17 градуса, у 2-ро разрядников 4,47±0,23 и у тех, кто занимался только по учебной программе 5,7±0,32 градуса (P<0,001).

Как авторы уже не однократно научно обосновывали в своих предыдущих исследованиях [5; 6], развитие технико-тактических навыков в единоборствах проходит интегрально с формированием особых физических качеств, являющихся своеобразным фундаментом совершенствования специфических двигательных действий поединка. Контроль приспособительных акций-реакций различных направлений сенсорики на физические нагрузки различного вида и обуславливает авторскую научную доктрину развития структуры сенсорного сопровождения точности выполнения движений по ходу соревновательно-тренировочной работы.

Для обоснования данных научных гипотез нами использовалась сенсометрия в обстоятельствах подготовки курсантов (вузовская команда по рукопашному бою) с распорядком перемены физической работы и релаксации, который способствовал воспитанию специальной скорости, силы и выносливости во взаимодействии с формированием техники и тактики рукопашного боя.

Нами было определено, что под влиянием функциональных нагрузок скоростного и силового вида все сенсорные системы, кроме координационной устойчивости, обладают равным потенциалом модификаций. В середине занятия – увеличиваются, а в конце – уменьшаются. Не долгая по временным показателям скоростно-силовая нагрузка инициирует качественную активизацию нервно-психологических центров, что форсирует мобилизацию рецепторов и как итог, происходит уменьшение порогов тональной и кинестетической осознанности. Продолжительное применение заданных упражнений инициирует собирание продуктов анаэробного обмена по окончании занятия, что приводит к срыву нервно-мышечной трансляции импульсов. Всё это приводит к увеличению порогов мышечной и тональной осознанности, а также увеличивает продолжительность латентных этапов сенсомоторной акции-реакции.

Меткость применения техники ударных действий в рукопашной «сшибке» напрямую зависит от координационной устойчивости. В этом варианте скоростно-силовая ориентированность занятий инициирует адекватные иннервации вестибулярных узлов центральной нервной системы, что в свою очередь содействует увеличению её устойчивости на весь период занятия. Отсюда, совершенствование навыка техники силового задержания желательнее проводить в режимах вариации нагрузки и релаксации.

В единоборствах соревновательно-тренировочная работа идёт в обстоятельствах аэробно-анаэробных режимов спортивной тренировки, то есть при высоких характеристиках скоростно-силовой выносливости. Исследуя динамику смены физиологической инициативности сенсорики, определено, что функциональная энергичность кинестетики и тональной чувствительности понизилась еще в конце первой половины занятия на 33%.

Инициативность визуальной сенсорики меняется в таком же диапазоне. Деятельные анаэробные функциональные процессы способствуют смене световой рецепторики, уменьшается объём разностных рубежей, растёт порог глубинной визуализации, а также повышается временной диапазон темпового приспособления ($P < 0,001$).

Рубежи осязательности вербальной сенсорики. По ходу педагогического эксперимента, так же повысились с 41 децибел до 52 децибел ($P < 0,08$).

Учебные занятия в нагрузочных режимах кислородного долга и перманентной нехватке временных резервов (уменьшение интервалов релаксации) приводит к понижению как координационной осязаемости (22,5%), так и координационной устойчивости (18,7%).

Понижение ощущения сенсорных сведений в итоге функциональной нагрузки, сориентированной на воспитание скоростной и силовой выносливости, привело к уменьшению меткости ударных двигательных действий (39,2%), как одного из ведущих технических составляющих силового задержания ($P < 0,05$).

В связи с чем, занятия, ориентированные на воспитание специальной скоростной и силовой выносливости рукопашного боя привели к серьёзному понижению физиологической инициативности сенсорики и в итоге, – понижению меткости ударов. Учитывая, что основной составляющей, инициирующей разнонаправленность характеристик сенсометрии, являются модификации метаболических процессов, ориентированность учебных занятий на воспитание специальной выносливости и есть то самое обстоятельство, которое инициирует увеличение разнонаправленности сенсорики.

Согласно авторской научной концепции интегральности всего учебно-воспитательного процесса рукопашной подготовки в высшей школе полиции России, именно формирования специальных навыков техники и тактики силового задержания и является центральным образующей задачей.

Успех в поединке определяется в том числе и устойчивыми навыками оперативного тактического интеллекта, база которого предполагает хорошую устойчивость навыка техники к физическим и психологическим перегрузкам. Прочность навыка двигательного действия зависит от устойчивости физиологических характеристик сенсорики.

Итак, анализ данного направления исследования обнаружил, что разнонаправленная тональная осязательность увеличивается в первой половине учебного занятия, а в заключительной части наоборот понижается ($P < 0,001$). Осязательность вербальной сенсорики меняется лишь в одной тенденции: объём разностных уровней в первой половине учебного занятия понижается на 18,5%, а по окончании на 30,2% ($P < 0,001$). Координационная устойчивость в первой половине учебного занятия возросла на 8,5%, а в заключительной части на 23,5% ($P < 0,001$).

Разносторонность иннервирующих и стопорящих процессов активизировала увеличение вариативности физиологической инициативности сенсорики и как результат – увеличение разносторонности двигательной работы курсантов. например, меткость техники ударного действия в первой половине учебного занятия увеличивается на 15,7%, а в заключительной части понижается на 17,3% ($P < 0,001$).

Между сенсорные взаимные связи меняют свою степень в зависимости от целеполагания учебного занятия (см. табл. 3). По окончании занятия они существенно понижаются. Аккумуляция утомления инициирует различные модификации физиологической инициативности сенсорики. Это меняет параллельность во взаимных действиях сенсорики, и в итоге понижаются коэффициенты корреляции. Отсюда можно предположить, что в работе организма присутствуют не только "сонастраивания" рецепторов, а их сложное подчинение, то есть одни сенсорники выполняют основные задачи в контроле двигательных действий, а другие являются их вспомогателями.

Таблица 3

Изменения сенсорного синтеза в зависимости от целеполагания учебного занятия

Целеполагание	Характеристики коэффициентов п					
	Кинестети-чески-визуальная	Кинестети-чески-вербальная	Кинестети-чески-координационная	Визуально-координационная	Визуально-вербальная	Вербально-координационная
Скорость и сила	0,820±0,1	0,638±0,1	0,621±0,0	0,736±0,1	0,705±0,0	0,637±0,1
	0,632±0,2	0,578±0,1	0,583±0,1	0,712±0,0	0,708±0,1	0,672±0,1
Специальная выносливость	0,782±0,1	0,697±0,1	0,597±0,1	0,727±0,1	0,695±0,0	0,588±0,1
	0,623±0,3	0,476±0,1	0,446±0,2	0,594±0,3	0,532±0,1	0,477±0,1
Технико-тактическая	0,756±0,1	0,797±0,1	0,678±0,1	0,693±0,1	0,731±0,1	0,695±0,1
	0,657±0,1	0,561±0,2	0,688±0,2	0,711±0,1	0,756±0,1	0,711±0,1

Выводы. Особенности двигательной деятельности и уровень профессионализма являются основным показателем подвижности сенсорики. Нами обосновано, что средние уровни физиологической инициативности сенсорики взаимосвязаны и взаимно настроены и выполняют основную задачу в контроле двигательной деятельности. Разносторонность осязательности сенсорики и их межсенсорных взаимосвязей напрямую зависит от функционального напряжения и целеполагания учебных занятий. Было доказано, что в процессе учебных занятий скоростной и силовой целеустановки происходит скачок инициативности всей сенсорики. А вот учебные занятия, ориентированные на воспитание специальной выносливости, проявляют обратное влияние. Так же определено, что применение особых заданий узко специализированного влияния на сенсорнику увеличивает её прочность, повышают к физическим нагрузкам.

Определено, что все сенсорные организации воздействуют на процесс контроля двигательными действиями. Но вместе с тем, определяющие роли в контроле могут брать на себя как одна и несколько сенсорик.

Планируемые к опубликованию научно-практические пособия на основе наших исследований по вопросам данной проблематики дадут возможность значительно увеличить физиологическую инициативность сенсорики, что обеспечит курсантам ВУЗов МВД повышение прочности навыков техники и тактики силового задержания.

Литература:

1. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем: монография / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1973. – 452 с.

2. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии: монография / Н.А. Бернштейн. – Москва: Физкультура и спорт, 1991. – 197 с.

3. Бычков, В.М. Методика обучения курсантов образовательных организаций МВД России приемам обезоруживания: дис. ... канд. пед. наук / В.М. Бычков. – М., 2018. – 153 с.
4. Ефременко, М.А. Модернизация содержания обучения боевым приемам борьбы курсантов образовательных организаций МВД России: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Ефременко. – М., 2019. – 129 с.
5. Коваленко, Ю.А. Теория интегральной тренировки, как квинтэссенция спортивной дидактики / Ю.А. Коваленко, С.В. Усков // Физическая культура, спорт – теория и практика. – 2016. – №1. – С. 14-18
6. Лукавенко, А.В. Особенности восприятия и переработки зрительной информации у курсантов ВУЗ МВД с разным стилем ведения поединка на занятиях профессиональной рукопашной подготовкой / А.В. Лукавенко, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – В. 72. – Ч. 2 – С. 269-272
7. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ВУЗов ФКСиТ / Л.П. Матвеев. – Москва: Физкультура и спорт, 2008. – 542 с.
8. Озолин, Н.Г. Профессия-тренер: монография / Н.Г. Озолин. – Москва: Астрель, 2004. – 863 с.
9. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. – Москва: АН СССР, 1951.
10. Светличный, Е.Г. Особенности физической подготовки сотрудников ГИБДД МВД России, впервые принимаемых на службу / Е.Г. Светличный // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2019. – Выпуск 6. – С. 189-194
11. Сеченов, И.М. Рефлексы головного мозга: монография / И.М. Сеченов. – Москва: АН СССР, 1961. – 100 с.

Педагогика

УДК 37.046:001.08

кандидат педагогических наук, доцент Усков Сергей Валерьевич

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Нестерёнок Юрий Владимирович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Сидлецкий Андрей Валентинович

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В исследовании раскрыта проблематика совершенствования учебного процесса профессиональной рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД на этапе начальной подготовки, на основе индивидуализации и личностно-ориентированного подхода. Определены наиболее информативные показатели, составляющие основу методики индивидуализации подготовки: морфология, уровень развития общих и специальных физических качеств, психологические особенности. Применение разработанной программы индивидуализации и методических рекомендаций относительно развития специальных двигательных качеств позволят повысить эффективность данного направления процесса профессиональной подготовки будущих офицеров полиции.

Ключевые слова: индивидуализация, курсант, личностно-ориентированный подход, профессиональная рукопашная подготовка.

Annotation. In research problem of perfection of educational process of professional hand - to - hand preparation of cadet's of higher educational establishments of Ministry of Internal Affairs put on the stage of initial preparation, on the basis of individualization and approach personality oriented to personality. The most informing indexes, making basis of methodology of individualization of preparation, are certain: morphology, level of development of general and special physical internal's, psychological features. Application of the worked out program of individualization and methodical recommendations in relation to development of the special motive internal's will allow to promote efficiency of this direction of process of professional preparation of future officers of police.

Key words: individualization, cadet's, approach oriented to personality, professional hand - to - hand preparation.

Введение. Раскрывая современную доктрину педагогических технологий профессиональной рукопашной подготовки в ВУЗах МВД России, профессор Д.В. Сышко считает, что «необходимо взять за основу изучение функциональных, психофизиологических и нравственных компонентов в интегральной их взаимозависимости. Система формирования индивидуальных навыков и качеств рукопашного боя должна предусматривать использование современных личностно-ориентированных педагогических технологий на всех стадиях учебно-воспитательного процесса. Критерием эффективности рукопашной подготовленности курсантов должен быть достаточный уровень их компетентности, которая выражается в овладении теоретическими знаниями по тактике боестолкновения, а также высоким уровнем технико-тактической и психофизиологической подготовленности» [8, С. 257].

Изложение основного материала статьи. Профессиональная подготовка сотрудников правоохранительных органов является одним из ключевых элементов, влияющих на качество выполнения ими своих профессиональных обязанностей. На данный факт неоднократно обращалось внимание ряда ученых [5, 6, 9].

В рамках нашего исследования моделирование учебно-воспитательного процесса профессиональной рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции России заключалось в создании личностно-ориентированных программ относительно степени формирования их физических качеств, специфики физического развития и качеств нервной системы.

Использование личностно-ориентированного подхода планировалось и осуществлялось на протяжении трех курсов проведения педагогического эксперимента. Средства общей (ОФП) и специальной (СФП) физической подготовки в объеме физической нагрузки на первом курсе применялись в балансе 80% и 20% на первом мезоцикле годового цикла; во втором мезоцикле эта проекция выступала уже как 70% и 30%; а уже на пятом мезоцикле, то есть в конце учебного года – 60% и 40%. На втором курсе баланс средств ОФП и СФП оставался в проекции 60% и 40%. Спецификой этого периода является повышение временных показателей при использовании соревновательного метода спортивной тренировки (условные поединки) и применение элементов свободного поединка. На третьем курсе средства ОФП и СФП определялись в проекции 60% и 40% в начале учебного года; на четвертом мезоцикле уже 55% и 45%; а на шестом – 50% и 50%.

Для установления психологической характеристики темперамента исследуемых курсантов в контрольном и экспериментальном взводе проходило психологическое тестирование по методологии Г. Айзенка. По итогам данного исследования определено, что в обеих экспериментальных взводах присутствуют только три психологических типа: сангвиники (50%), холерики (40%) и флегматики (10%). Исследованные типы нервной системы – это личности с сильной психикой, пусть не всегда уравновешенной, как у ярко выраженных холериков, или слегка заторможенной, как у флегматиков, но всё равно именно сильной, которая «не сдаётся» и представляет собой достаточно важную составляющую, прямо влияющую на позитив результатов рукопашной подготовки. Курсанты – меланхолики в личном составе изучаемых нами взводов отсутствуют. Вторичное исследование по окончании педагогического эксперимента не обнаружило значительных модификаций в сортировке курсантов по характеристикам темперамента.

Нами показаны итоги педагогического эксперимента, в процессе которого курсанты контрольного взвода занимались по стандартным учебным программам, а в экспериментальном взводе были применены разработанные авторами личностно-ориентированные педагогические технологии [3; 10; 11], базирующиеся на учете морфологических показателей, а также уровне функциональной подготовки. Итоги изучения определённых характеристик физического развития и подготовки курсантов в контрольном и экспериментальном взводах показаны в таблице 1.

Для установления уровня функционального развития исследовались весовые показатели и характеристики объёма грудной клетки. В каждом взводе по окончании педагогического эксперимента морфологические показатели достоверно повысились, вместе с тем сопоставление характеристик контрольного и экспериментального взводов не обнаружило достоверное различие между ними ($p > 0,05$).

Исследование характеристик физической подготовки курсантов контрольного и экспериментального взводов обнаружил, что достоверное увеличение силовых качеств произошло ($p < 0,05$). В начале небольшой прирост показателя развития специальной гибкости ($p < 0,05$) в процессе занятий поменялся в направлении быстрого повышения.

Достоверное повышение показателей скоростных качеств было установлено в экспериментальном взводе. Окончательное тестирование дало возможность определить, что в экспериментальном взводе под влиянием личностно-ориентированных занятий достоверно повысились характеристики физической подготовки, в то время как по степени функционального развития, используемые в эксперименте взвода, не располагали значительными расхождениями.

Для определения взаимной связи между степенью воспитания специальных физических качеств и сформированностью навыков выполнения техники двигательного действия был применён корреляционный анализ. По итогам анализа определено, что на развитие навыков выполнения приёмов рукопашного боя (силового задержания) на прямую воздействуют такие физические качества, как скоростно-силовые ($r = 0,83$, $p < 0,05$), специальная (активная) гибкость ($r = -0,63$, $p < 0,05$), общая ($r = -0,51$, $p < 0,05$) и специальная выносливость ($r = 0,65$, $p < 0,05$), мышечная сила верхнего (плечевого) пояса ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и мышц живота (брюшного пресса) ($r = 0,61$, $p < 0,05$).

Таблица 1

Показатели физической подготовки и морфологического развития курсантов контрольного (КВ, n=20) и экспериментального (ЭВ, n=20) взводов в начале и в конце педагогического эксперимента

Характеристики	Взвод курсантов		t	p	
	КВ	ЭВ			
Вес тела (кг)	в начале	60,46±0,54	60,77±0,53	0,41	p>0,05
	в конце	72,65±0,71	73,36±0,65	0,74	p>0,05
Объём грудной клетки (см)	в начале	91,57±0,24	91,68±0,19	0,35	p>0,05
	в конце	96,69±0,47	97,15±0,43	0,72	p>0,05
Спринт на 100 метров (с)	в начале	14,64±0,15	14,45±0,13	0,95	p>0,05
	в конце	12,94±0,15	12,42±0,12	2,64	p<0,05
Бег на 1000 метров (мин.)	в начале	3,10±0,15	3,77±0,15	1,53	p>0,05
	в конце	3,72±0,15	3,11±0,15	2,91	p<0,05
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	в начале	50,85±0,54	51,55±0,51	0,94	p>0,05
	в конце	62,50±0,50	63,60±0,37	2,49	p<0,05
Поднимание и опускание туловища за 1 минуту из положения лёжа на спине (раз)	в начале	30,25±0,78	31,50±0,81	1,11	p>0,05
	в конце	39,45±0,73	41,95±0,75	2,39	p<0,05
Наклон туловища вперед из положения сед, ноги прямо (см)	в начале	6,00±0,39	7,05±0,56	1,53	p>0,05
	в конце	14,15±0,34	17,05±0,42	3,51	p<0,05
Челночный бег 10x10 метров (с)	в начале	25,36±0,14	25,27±0,13	0,49	p>0,05
	в конце	24,60±0,15	24,16±0,13	2,22	p<0,05
Прыжок в длину с места (см)	в начале	173,85±3,21	175,55±3,01	0,39	p>0,05
	в конце	196,85±2,45	204,30±2,77	2,10	p<0,05

Это служит доказательством тому, что для позитивного решения задачи при использовании выполнения ударной техники приёмов рукопашного боя нужна атакующая работа по всем зонам поражения противника. В том числе и по голове.

Силовые качества и выносливость также решают существенные задачи в умении грамотно и оперативно проводить техники двигательных действий без уменьшения результативности на протяжении поединка.

По ходу исследования выявлен большой и средний уровень корреляции характеристик качеств специальной ловкости и быстроты выполнения двигательного действия ($r = 0,88$, $p < 0,05$) и скоростно-силовыми возможностями ($r = -0,56$, $p < 0,05$); выносливости с силовыми качествами плечевого пояса ($r = -0,43$, $p < 0,05$) и мышц живота ($r = -0,46$, $p < 0,05$). Эти показатели говорят о том, что на позитивное решение задач рукопашной «сшибки» большое воздействие имеют быстрота, сила и специальная гибкость.

Выполненный нами регрессионное исследование дало возможность определить прямую пропорциональность между характеристиками техники выполнения приёмов рукопашного боя и функциональными показателями курсантов (табл. 2).

Регрессионные структуры пропорциональности сформированности навыка выполнения двигательного действия от характеристик общей и специальной физической подготовки курсантов экспериментального взвода (n=20)

Курс	Уравнение регрессии	Коэффициент детерминации R ² , p
1	$Y = 89,125 - 6,215X_1 - 5,243X_2 + 3,183X_4 + 1,540X_6$	$R^2=0,884, p<0,0149$
2	$Y = -35,537 - 13,578X_1 + 9,915X_7 + 0,278X_8 - 0,538X_9 + 0,153X_{12}$	$R^2=0,949, p<0,0169$
3	$Y = -4,738 - 8,009X_1 - 2,722X_2 + 6,2584X_7 + 0,419X_8 - 0,929X_{10}$	$R^2=0,952, p<0,0152$

Примечание: Y – формирование навыка техники двигательного действия, X₁ – спринт на 100 метров, X₂ – бег на 1000 метров, X₄ – сгибание-разгибание рук в висе на перекладине, X₆ – поднимание-опускание туловища из исходного положения лёжа на спине, X₇ – челночный бег 10x10 метров, X₈ – прыжок в длину с места, X₉ – поперечный шпагат, X₁₀ – продольный шпагат, X₁₂ – временные показатели ударных технических действий на боксерском мешке с заданной интенсивностью

Анализ факторов влияния дал возможность предположить схему физической и технической подготовки курсантов экспериментального взвода на начальном этапе профессиональной рукопашной подготовки. Были определены четыре главных обстоятельства, инвестиции которых в совместную дисперсию выборки составил 78,5%.

В первое обстоятельство (процентность от совместной дисперсии составляет 38,08%) вошли характеристики выносливости, причём как общей, так и специальной, скоростно-силовые показатели и характеристики сформированности навыков выполнения техники двигательного действия. Второе обстоятельство (19,99%) составили характеристики общей и специальной гибкости. Третье (12,64%) характеристики быстроты и координации. В четвёртое (8,19%) вошли характеристики силы.

Выводы. Теоретическое исследование научных источников [4; 7] позволяет говорить о том, что, несмотря на существование сравнительно небольшого числа научных работ, подтверждающих результативность личностно-ориентированного подхода к учебно-воспитательному процессу рукопашной подготовки в образовательных организациях высшего образования МВД, ещё слабо изученной является проблематика индивидуализации формирования навыков техники двигательного действия у курсантов, в том числе и в первоначальном периоде обучения.

Синтез и анализ практического мастерства экспертов по разнообразным видам боевых искусств [1; 2] дал возможность установить личностные специфики будущих офицеров полиции, представляющие собой самый существенный спектр в профессиональной рукопашной подготовке на первоначальном периоде и обуславливают приоритет курсантов к подобающей двигательной деятельности. При прогнозировании учебного и воспитательного процесса с курсантами ВУЗов МВД берутся в расчёт возрастные, морфологические, психофизиологические специфики, а также уровень функциональных показателей организма. К самым информационным характеристикам относятся: 1 – морфологические; 2 – степень воспитания общих (скоростных, силовых, выносливость, ловкость и гибкость) и специальных (скоростно-силовая выносливость, скорость импульса или старта, специальная координация и активная гибкость) физиологических качеств организма; 3 – сформированность специальных навыков техники выполнения двигательного действия (приёма) рукопашного боя; 4 – психофизиологические специфики.

Апробация личностно-ориентированных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс рукопашной подготовки экспериментального взвода содействовало достоверному увеличению характеристик общей функциональной подготовки в сопоставлении с контрольным взводом: спринт 100 метров ($t=2,64, p<0,05$), бег на 1000 метров ($t=2,91, p<0,05$), наклон туловища вперед из исходного положения сед, ноги прямо ($t=3,51, p<0,05$), сгибание и разгибание рук в упоре лежа ($t=2,49, p<0,05$), поднимание-опускание туловища из исходного положения лёжа на спине за 1 минуту ($t=2,39, p<0,05$), челночный бег 10x10 метров ($t=2,22, p<0,05$), прыжок в длину с места ($t=2,10, p<0,05$).

Характеристики специальной функциональной подготовки курсантов экспериментального взвода по окончании педагогического эксперимента были достоверно выше, чем в контрольном взводе: специальная (активная) гибкость увеличилась на 84% ($t=8,23, p<0,05$), специальная скоростно-силовая выносливость – в 2,3 раза ($t=7,94, p<0,05$), техническая подготовка – в 1,9 раз ($t=11,81, p<0,05$); в контрольном взводе специальная (активная) гибкость увеличилась на 63% ($t=5,52, p<0,05$), специальная скоростно-силовая выносливость – в 1,7 раз ($t=5,29, p<0,05$); техническая подготовка – в 1,69 раз ($t=6,68, p<0,05$).

По окончании исследования морфологические характеристики контрольного и экспериментального взвода достоверно повысились: вес (на 5,33%) и объём грудной клетки (на 3,41%), но достоверных отличий между ними не обнаружено ($p>0,05$).

Корреляционный анализ доказал, что результативность проведения двигательных действий рукопашного боя зависит от степени воспитания общей силы и быстроты ($r=0,83, p<0,05$), специальной (активной) гибкости ($r=-0,59, p<0,05$), общей ($r=-0,51, p<0,05$) и специальной выносливости ($r=0,65, p<0,05$), показателей мышечной силы плечевого пояса ($r=0,46, p<0,05$) и мышц живота ($r=0,61, p<0,05$).

Структура функциональной и технической подготовки курсантов экспериментального взвода объединяет четыре главных обстоятельства, инвестиции которых в общую дисперсию выборки обусловила 78,5%. К первому обстоятельству (процентность от общей дисперсии составляет 38,08%) относятся характеристики общей и специальной выносливости, быстроты, силы и техники выполнения двигательного действия. Ко второму обстоятельству (19,99%) относятся характеристики специальной (активной) гибкости. Третье обстоятельство (12,64%) обуславливают скорости и координации. К четвертому (8,19%) принадлежит характеристики силы.

Показатели уравнения множественной регрессии доказывают существенный инвестицию скорости, силы, гибкости, координации и выносливости на уровень сформированности техники двигательного действия экспериментального взвода по окончании исследования.

По итогам педагогического эксперимента характеристики сформированности навыков техники двигательных действий (приёмов) в экспериментальном взводе увеличились достоверно больше, чем в контрольном взводе ($p<0,05$). В экспериментальном взводе средний процент курсантов с отличным уровнем техники рукопашного боя составляет 75%, а в контрольном взводе – 35%.

Доказано, что воздействие личностно-ориентированной педагогической технологии рукопашной подготовки достоверно обнаруживается в формировании и воспитании технической и двигательной подготовки курсантов на третьем

курсе. Вместе с тем у курсантов экспериментального взвода, которые по морфологическим характеристикам обуславливают потенциал к занятиям боевыми искусствами (в том числе и рукопашной подготовкой), достоверное увеличение показателей отмечается уже на втором году использования личностно-ориентированного подхода к занятиям.

Потенциал последующих исследований направлен на доказательства эффективности личностно-ориентированной педагогической технологии рукопашной подготовки курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России в периодах предшествующих фундаментальной подготовки с учетом исследованных авторами экспериментальных показателей.

Литература:

1. Маряшин, Ю.Е. Современное каратэ. Концептуальные вопросы: монография / Ю.Е. Маряшин. – М.: АСТ, 2002. – 186 с.
2. Микрюков, В.Ю. Каратэ-до. Техника, тактика, стратегия, сущность, педагогические принципы и методика обучения: монография / В.Ю. Микрюков. – М.: Астрель, 2009. – 428 с.
3. Сидлецкий, А.В. Тактическое разнообразие на основе индивидуальных психофизиологических характеристик в учебно-воспитательном процессе каратэ-до и дзю-до / А.В. Сидлецкий, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология : научный журнал. – 2018. – В. 58. – Ч. 1. – С. 243-246
4. Прокопенко, В.В. Индивидуализация физической подготовки курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Прокопенко. – СПб., 2007. – 219 с.
5. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский, В.В. Хорольский, А.А. Белецкий // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2022. – Выпуск 2 (204). – С. 362-367
6. Светличный, Е.Г. Использование 3D программ-конструкторов в профессиональной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов / Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков, С.П. Чобитко // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 296-299
7. Сырников, А.Ю. Повышение эффективности обучения курсантов приемам рукопашного боя на основе индивидуализации учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Сырников. – Челябинск, 2001. – 157 с.
8. Сышко, Д.В. Личностно-ориентированные системы и технологии профессиональной рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции / Д.В. Сышко, С.В. Усков // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – В.74. – Ч.1. – С. 257-260.
9. Токарчук, Р.Е. Эффективные тесты для специальной подготовки сотрудников ОВД, позволяющие проверять знания, а не способность угадывать правильный ответ / Р.Е. Токарчук // Сборник научных статей «Актуальные проблемы теории и практики специальной подготовки в ОВД». – Москва. – 2021. – С. 285-291
10. Усков, С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России): научно-практическое пособие / С.В. Усков. – Симферополь: ДИАИПИ, 2017. – 96 с.
11. Усков, С.В. Теоретико-методические основы оптимизации занятий по единоборствам в образовательных организациях высшего образования: монография / С.В. Усков. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2021. – 240 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Фарафонова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Актуальной проблемой современного профессионально-педагогического образования рассматривается проблема формирования проектных компетенций у студентов педагогических профилей образовательных программ в университете. Проектная деятельность в методологии компетентностного и личностно-деятельностного подходов современного образования рассматривается как образовательная основа различных видов деятельности обучающихся. Автором актуализируется включение в подготовку студентов – будущих учителей начальных классов теоретических и практических вопросов организации проектной деятельности младших школьников на основе специальной методики формирования проектных компетенций, осуществляемой в образовательном процессе этапно в совокупности содержательного, организационного и оценочного компонентов.

Ключевые слова: учитель начальных классов, проектная деятельность, профессиональные компетенции.

Annotation. The actual problem of modern professional and pedagogical education is the problem of the formation of project competencies among students of pedagogical profiles of educational programs at the university. Project activity in the methodology of competence-based and personal-activity approaches of modern education is considered as an educational basis for various types of students' activities. The author actualizes the inclusion in the training of students - future primary school teachers of theoretical and practical issues of organizing project activities of younger students on the basis of a special methodology for the formation of project competencies, carried out in the educational process stage by stage in the aggregate of content, organizational and evaluative components.

Key words: primary school teacher, project activities, professional competencies.

Введение. Компетентностная методология современного профессионально - педагогического образования выступает акселератором развития компетенций разного вида, как вида результативности образовательных программ и персонализации [3, С. 19], формируемых у студентов будущих профессиональных действий.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) содержит требования к результатам освоения образовательной программы [4], среди которых заложено получение младшими школьниками первичных навыков проектирования. Для формирования этих навыков у обучающихся по профилям Педагогического образования (М.И. Алдошина, А.А. Вербицкий, Н.В. Горбунова, Ю.И. Лебедева, И.В. Фарафонова, А.С. Фетисов, Т.Ш. Шихнабиева и др.) в частности, программам подготовки учителя начальных классов, обосновывается необходимость обладания соответствующими компетенциями [2, С. 96], связанными с формированием у младших школьников первоначальных навыков проектирования. Проектная деятельность младших школьников имеет свою специфику, резко отличающую её от проектной деятельности вообще. Элементы проектирования в

системе школьного образования появились в виде метода проектов, который имеет давнюю историю. Первые попытки внедрения элементов проектирования в массовую школу в начале двадцатого века имели негативные последствия. Среди причин отрицательного результата можно назвать и недостаточный уровень подготовки учителей к реализации данной педагогической технологии. Переосмысление негативного опыта позволило включить основы проектирования и организации деятельности, связанной с ним, в подготовку будущих учителей, реализующих ФГОС НОО. Специфика профессиональных компетенций педагога начальной школы заключается в:

– охвате большого количества учебных предметов, преподаваемых в начальной школе одним учителем, в результате в подготовку должны быть включены теоретические вопросы и методика нескольких учебных предметов начального общего образования филологического, математического и естественнонаучного циклов;

– многофункциональности владения педагогом компетенциями в области образования, воспитания и развития младших школьников, умения взаимодействовать с различными институтами, привития обучающимся национальных традиций и ценностей [1, С.46];

– учете характерных особенностей обучающихся данного возраста, оказывающих влияние на образовательный процесс, т.е. особенностей психики и мышления младших школьников.

Отметим, что возрастающие требования и запросы государства к уровню подготовки будущих учителей начальных классов связаны с быстротечностью изменений, происходящих в них. В результате процесс подготовки будущих учителей начальной школы осуществляется по своей профессиональной деятельности по организации проектной деятельности младших школьников приобретает стихийный характер. И как следствие этого, лишь незначительное количество выпускников направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование обладают необходимыми профессиональными компетенциями на момент окончания обучения в вузе.

Таким образом, подготовка будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников должна носить специальный, обязательный характер. Для достижения обозначенной цели необходимо создать специальные педагогические условия, позволяющие разрешить выявленную проблему в полном объеме в рамках подготовки будущих учителей начальных классов на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Специально организованная подготовка подразумевает методику обучения. Как утверждает Т.Ш. Шихнабиева [5, С. 46], «весьма долго методика обучения отождествлялась с простым использованием технических средств обучения, лишь к 1970 г. установилось более определенное понимание сути методики обучения. Было признано, что механическое введение в учебный процесс технических средств может лишь его "осовременить", но необходима при этом и строгая теоретическая база для модернизации процесса обучения». В своём научном исследовании она даёт следующее определение понятия: «Понятие «методика» в педагогической деятельности можно понимать как синтез теоретического, прикладного и процессуального. Поэтому методика как «педагогическая технология», трактуется нами как единство теоретических положений в некоторой области (в частности педагогике или методике), прикладных положений в этой же области и, наконец, их реализации во времени и пространстве» [5].

Методика подготовки будущего учителя начальных классов включает сочетание нескольких компонентов: содержательного, организационного и оценочного компонентов.

Содержательный аспект методики подготовки представим в виде двух частей: теоретической и практической. Все изучаемые студентами направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Начальное образование дисциплины разбиты на три блока. К первому блоку относятся дисциплины предметной подготовки, т.е. это теоретические основы учебных предметов начальной школы. Второй блок охватывает методические аспекты преподаваемых предметов начального общего образования. В третий включены дисциплины по выбору, рассматривающие различные аспекты организации проектной деятельности младших школьников в разных предметных областях. Также эта часть, изучаемых студентами дисциплин основной образовательной программы содержит теоретические основы проектирования технологии организации проектной деятельности младших школьников. Практическая часть предполагает знакомство будущего учителя со способами реализации теоретических основ и технологий проектирования в своей профессиональной деятельности. Это происходит при участии студентов в деловых играх в рамках практических занятий по различным дисциплинам, а также в процессе ведения научно-исследовательской работы (курсовые проекты, учебные лаборатории, выпускная квалификационная работа) и в процессе прохождения педагогических практик. Прохождение студентом производственной (педагогической) практики предполагает, прежде всего, применение полученных на занятиях в вузе знаний в профессиональной деятельности, в том числе и в процессе формирования навыков проектирования у младших школьников. Очень важным в этот период является подтверждение студентам того факта, что одной из эффективнейших технологий развития познавательной деятельности младших школьников выступает проектная деятельность, реализуемая в учебном процессе на уроках и во внеурочное время. А также осознания недостаточного уровня подготовки к реализации этой технологии в профессиональной деятельности, как следствие, повышение мотивации будущих педагогов к ликвидации недостающих знаний [6]. Всё это демонстрирует тесную связь и постоянное взаимодействие теоретической и практической частей подготовки будущих специалистов.

Остановимся более подробно на дисциплинах по выбору, которые, на наш взгляд, наиболее полно формируют необходимые профессиональные компетенции будущих учителей начальной школы к обучению учащихся основам проектирования. В рамках нашего исследования была организована специальная подготовка студентов – бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева. В процесс специальной подготовки была включена дисциплина по выбору – «Организация проектной и исследовательской деятельности младших школьников». На изучение дисциплины отводится 2 зачетные единицы (72 часа). Она включает 5 модулей.

Модуль 1. История и хронология развития проектных технологий в мировой и отечественной педагогике.

Модуль 2. Проектная деятельность младших школьников как психолого-педагогическая проблема.

Модуль 3. Организационные возможности проектной деятельности в учебном процессе начальной школы.

Модуль 4. Последовательность работы над учебным проектом в начальной школе. Решение проектных задач.

Модуль 5. Особенности организации проектной деятельности в различных предметных областях.

Результатом изучения дисциплины по выбору «Организация проектной деятельности младших школьников» является презентация студентом учебного проекта, в своей квазипрофессиональной (А.А. Вербицкий) в ходе профессиональной практики.

Одним из последних в институте педагогики и психологии «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» студенты разрабатывали проект «Орёл – место рождения гениев». Это проект направлен на историко-патриотическое воспитание молодёжи на региональных этнокультурных традициях нашего народа и формирование нравственных ценностей и идеалов, а также развитие познавательного интереса к истории родного края. Процесс создания и

проведения этого проекта предполагает прохождение студентами нескольких этапов. Первый этап – исполнительский. На этом этапе студенты должны участвовать в роли непосредственных исполнителей проектов.

Первая часть проекта посвящена знаменитым литераторам Орловской области, в частности, Андрееву Леониду Николаевичу, Благининой Елене Александровне, Бунину Ивану Алексеевичу, Блыньскому Дмитрию Ивановичу, Лескову Николаю Семеновичу, Пришвину Михаилу Михайловичу, Тургеневу Ивану Сергеевичу, Тютчеву Федору Ивановичу, Фету Афанасию Афанасьевичу.

Вторая часть проекта иллюстрирует вклад Орловского региона в развитие научного и искусствоведческого потенциала страны и повествует о деятелях науки, культуры и искусства. В частности, Бабухине Александре Ивановиче, Ермолове Алексее Петровиче, Калининкове Василии Сергеевиче, Конраде Николае Иосифовиче, Курнакове Андрее Ильиче, Позднееве Дмитрие Матвеевиче, Садовском Проше Михайловиче, Федотовой Гликерии Николаевне, Хитрово Владимире Николаевиче, Хохлове Рэме Викторовиче и Штернберге Павле Карловиче.

При разработке учебных проектов студентами четко алгоритмируется этапность их познавательной и проектной деятельности. Этап «мозговой штурм» осуществляется при изучении студентами дисциплины «Организация проектной и исследовательской деятельности младших школьников». Этап поиска информации осуществляется студентами самостоятельно. Продуктом проекта является коллективное портфолио, составленное о знаменитых представителях Орловской области. Этап презентации проводится в соответствии с планом учебно-воспитательной работы института педагогики и психологии.

Зачастую, студенты, обучающиеся в вузах в Орловской области, плохо осведомлены о знаменитых земляках, которых вырастила Орловщина. Проект даёт уникальную возможность восполнить этот пробел и в общем развитии студентов, повышая их общекультурный и интеллектуальный уровни.

Отметим, что в процессе выполнения проекта студенты отрабатывают навыки участия в проектной деятельности в разных ролях: и как исполнители, и как организаторы. Таким образом, разработка и проведение этого проекта позволяет сформировать необходимые профессиональные компетенции будущих педагогов.

Процесс специальной подготовки будущих учителей начальных классов не ограничивается только содержательным компонентом. В него входит и организационный, который включает в себя методы, формы и средства обучения. Среди методов, отвечающих за реализацию деятельностного подхода в обучении, главную роль отдают продуктивным методам, поскольку именно они повышают активность школьников при изучении учебных предметов. К ним отнесём: метод проектов, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский. Однако, несмотря на более пассивную роль обучающихся при их использовании, традиционные методы (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный) также доказали своё право на существование и применение.

В процессе подготовки будущих педагогов начальной школы нельзя исключить использование традиционных форм, таких как лекция, практическое занятие, самостоятельная работа. Однако, современные требования внесли свои коррективы и в этот компонент подготовки. И в процессе подготовки была апробирована ещё одна форма – вебинары. Определяющим при выборе методов можно считать сложность и неоднозначность трактовок рассматриваемых понятий учебного материала. Эти же факторы и определяют роль преподавателя в процессе организации занятий.

Отметим, что в процессе формирования когнитивного компонента готовности к организации этого деятельности младших школьников, использовались в большей степени коллективная и групповая формы обучения, а другие компоненты (мотивационный, деятельностный и рефлексивный) формировались в процессе индивидуальной работы. Таким образом, оптимальное сочетание различных форм организации обучения даёт более эффективный уровень сформированности изучаемого вида готовности будущих педагогов начального звена к организации проектирования младшими школьниками.

Также разнообразие средств обучения помогает сформировать необходимые профессиональные умения будущих учителей начального звена.

Как и в любом процессе важен не сам процесс, а его результат. Итогом специальной подготовки будущих учителей начального звена является формирование профессиональных компетенций области организации и оценки проектной деятельности младших школьников.

Апробация представленной методики проходила на базе института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». Студенты были вовлечены в образовательный процесс по формированию профессиональных компетенций по организации проектной деятельности младших школьников на разных уровнях своего обучения. Однако, это обстоятельство не помешало им повысить уровень своих знаний и умений в рамках рассматриваемой проблемы. Опросы выпускников и работодателей позволяют сделать вывод об успешности предложенной методики. Её эффективность также была доказана с помощью методов математической статистики (критерий Вилкоксона).

Полученные в ходе экспериментальной работы данные позволяют утверждать, что процесс подготовки в соответствии с представленной методикой даёт студентам дополнительные возможности в реализации своих профессиональных навыков. И это достигается за счёт постепенного освоения студентами различных способов достижения высокого уровня сформированности профессиональных компетенций будущих учителей начального звена к организации проектирования проектной деятельности младших школьников. Представим их:

- изменение мотивированности студентов при включении младших школьников в творческие проекты математического содержания;
- ознакомление обучающихся с теоретическими основами проектирования;
- проигрывание студентами реальных ситуаций по включению младших школьников в проектную деятельность;
- создание и апробация в практике работы школы проектных заданий различных типов сложности для младших школьников;
- активное применение проектных технологий в профессиональную деятельность при теоретическом обучении и на практике.

Выводы. Таким образом, положительные результаты проведённого исследования позволяют считать, что осуществление представленной методики через изучение специальных дисциплин обеспечивает получение планируемых результатов по формированию профессиональных компетенций к организации проектной деятельности младших школьников, а статистическая обработка результатов эксперимента показала явное преимущество предложенной методики. Однако, не все компоненты профессиональных компетенций были сформированы полностью, поэтому продолжим её дальнейшее совершенствование рассмотренной методики.

Литература:

1. Алдошина, М.И. Университетское образование как гарант национальной безопасности в полицентричном мире / М.И. Алдошина // Образование и общество. – 2017. – №4 (105). – С. 46-49

2. Горбунова, Н.В. Создание инновационной образовательной среды педагогического вуза как одно из условий обеспечения высокого качества профессиональной подготовки будущих педагогов / Н.В. Горбунова, А.С. Фетисов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-2. – С. 96-99
3. Фетисов, А.С. Алгоритм-сторож как механизм снижения рисков при персонализации образования / А.С. Фетисов // Образование и общество. – 2023. – №2 (139). – С. 19-22
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021г. № 286 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www. mon.gov.ru](http://www.mon.gov.ru). (дата обращения: 25.05.2023)
5. Шихнабиева, Т.Ш. Использование технологий компьютерного обучения для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Ш. Шихнабиева. – М.: 1999. – 166 с.
6. Aldoshina, M. Additional Professional Education in a Region as an Indicator of its Quality / M. Aldoshina, S. Artamonova // Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. – Moscow. – 2021. – 3009 p.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук,

доцент Фардзинова Мадина Дзибусовна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия «Диалог» (г. Владикавказ);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского

языка как иностранного Моуравова Марина Лазаровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ) (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭПОХ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ТАЙМУРАЗА ХАДЖЕТЫ «БОГ» И СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА «МНЕ ОСТАЛАСЬ ОДНА ЗАБАВА...»)

Аннотация. Данная работа посвящена творчеству двух известных авторов, которые жили в разное время, однако несмотря на это, тематика их произведений во многом перекликается. На примере двух стихотворений «Бог» Таймураза Хаджеты и «Мне осталась одна забава...» Сергея Есенина авторы проводят сравнительный анализ и описывают формы и приемы, которые могут быть использованы преподавателем в сравнительно-сопоставительном аспекте на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный анализ произведений, методический аспект изучения стихотворений на уроках русского языка и литературы в старшей школе, текстовая деятельность на уроках русского языка и литературы в школе.

Annotation. This paper is devoted to the work of two famous authors who lived in different times, but despite this, the themes of their works are largely echoed. On the example of two poems "God" by Taimuraz Hajety and "I have only one amusement left..." by Sergei Esenin, the authors make a comparison between the poems of Taimuraz Hajety and Sergei Esenin. The authors conduct a comparative analysis and describe the forms and techniques that can be used by teachers in the comparative aspect of Russian language and literature lessons.

Key words: comparative analysis of works, methodical aspect of studying poems at the lessons of Russian language and literature in high school, textual activity at the lessons of Russian language and literature at school.

Введение. На современном этапе обучения в школе основной образовательной целью является формирование у обучающихся речевой компетенции. Обществу необходимы люди, владеющие словом, способные вести дискуссию, творчески включаться в процессы межличностной коммуникации.

В связи с этим преподавателю в процессе методической работы необходимо решить следующие задачи: научить учащихся воспринимать художественный текст, анализировать его и на основе этих наблюдений создавать собственные связанные высказывания. [12].

Изложение основного материала статьи. Вопросы речевого развития обучающихся не раз становились предметом изучения в области лингвистики текста и методики обучения: Е.С. Антонова, Л.Г. Антонова, Е.В. Архипова, М.Т. Баранов, Т.Г. Бирюкова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, А.П. Еремеева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Е.И. Никитина, С.И. Львова, Е.И. Пассов, Л.А.Ходякова и мн. др.

В своих трудах вышеуказанные авторы описывают оптимальные методы и приемы формирования речевой компетенции у обучающихся. Большинство исследователей сходятся в том, что именно работа над текстом (текстовая деятельность) на уроках должна стать эффективным средством речевого развития школьников.

В данном аспекте нас интересует язык художественных произведений, так как именно он может стать действенным проводником, позволяющим помочь вдумчивому читателю проникнуть в мир автора, рассказать о нем такие вещи, о которых он сам и не догадывается. [9].

Отражая мир человека и его культуру, язык выполняет еще одну неопределимую функцию: хранит культуру и передает ее из поколения в поколение.

В любой культуре выделяются универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы, находящие отражение в языке, например, в каждой культуре порицается жадность, трусость, предательство, скупость и т.д. Вместе с тем, для каждой культуры присущи параметры, которые будут «своеобразными ее координатами». Такие параметры будут считаться исходными ценностными признаками». Для подтверждения данной мысли обратимся к поэтическим текстам двух известных поэтов: Сергея Есенина «Мне осталась одна забава...» и Таймураза Хаджеты «Бог».

Как мы знаем, стихотворение произведение – это сплав мига и вечности и обучающиеся должны разглядеть и осмыслить весь мир поэта.

Однако при чтении и анализе стихотворных текстов, у обучающихся могут возникать определенные трудности. Как правило, ученики либо не откликаются на проблему и ситуацию стихотворения, либо подменяют их своим жизненным опытом, который пока скуден и не так хорошо развит и осмыслен ими.

<p>Сергей Есенин Мне осталась одна забава... (фрагмент) Мне осталась одна забава: Пальцы в рот – и веселый свист. Прокатилась дурная слава, Что похабник я и скандалист. Ах! какая смешная потеря! Много в жизни смешных потерь. Стыдно мне, что я в бога верил. Горько мне, что не верю теперь. 1923 г.</p>	<p>Таймураз Хаджеты Бог... (фрагмент) Коль почитают совесть за бесчестье, В достоинство лишь наглость возводя, То, видно, бог, не на своем ты месте, Не надобно такого нам вождя.</p> <p>Кто трудится и честно, и умело, Тому не воздается по труду. Зато лстецы повсюду лезут смело, И сплетни повседневные в ходу.</p> <p><i>Перевод с осетинского языка Дмитрия Ушакова</i></p>
--	---

В первую очередь, обращает на себя внимание стиль каждого автора и язык, которым написаны эти произведения. Поэты нарисовали свое миропонимание и передали читателю собственную философию. Например, на первом этапе после того, как школьники познакомились с биографиями двух авторов, можно предложить им проанализировать их жизненный путь и сравнить, что сближает поэтов в их творчестве и жизни (учитель выводит на экран проектора таблицу с основными библиографическими данными двух поэтов).

Даже небольшой аспектный анализ творчества двух авторов свидетельствует о том, что каждый из них отобразил в своем творчестве самое главное, что способно затронуть струны души читателя – это любовь к жизни, ко всему, что зовется Родиной: земля, культура, народ, история и традиции, составляющие основу того, чтобы человек чувствовал себя частицей этого большого и незыблемого.

Следующий этап – выразительное чтение с учениками стихотворений. После прочтения, подводим обучающихся к тому, что в изучаемых произведениях схожи мотивы, но, в то же время, разнообразны философские миры авторов.

Чтобы учащимся было легко понять идею каждого стихотворения и замысел поэтов, учитель может, например, предложить обучающимся следующий алгоритм анализа:

- 1) определить, с какой целью написано (авторский замысел) произведение, что подтолкнуло автора к его написанию;
- 2) выяснить, какие исторические и социальные предпосылки повлияли на написание текста;
- 3) отделить главную информацию текста от второстепенной (фоновой), понять, что в тексте может толковаться как факт и что как мнение, что относится к действительности, а что к вымыслу, что является общим, конкретным, частным;
- 4) в процессе анализа, сравнения и сопоставления выявить, какие языковые средства, примы, способы позволили автору воплотить замысел и донести его до читателя;
- 5) при помощи стилистического анализа определить целесообразность употребления поэтом того или иного слова в связке с другими синтаксическими конструкциями: словосочетаниями, предложением, текстом.

Поэтапная методическая работа с поэтическим текстом позволит старшеклассникам адекватно воспринимать текст, расширив его границы, которые зачастую воспринимаются школьниками как ряд графических образов. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы помочь старшеклассникам расшифровать текст с закодированной в ней поэтом информацией.

Такой подход в изучении поэтического текста направлен не на «поверхностное» прочтение, а на его глубокий и содержательный анализ на уровне лексики, синтаксиса и стилистики. Все это поможет обучающимся понять замысел поэтического текста, а также увидеть роль каждой лексемы в отдельно взятом контексте (четверостишие).

И действительно, оба автора обращаются к Создателю для того, чтобы найти ответы на самые трудные, а иногда и неразрешимые вопросы.

По форме каждое стихотворение напоминает внутренний диалог поэтов с Богом. При этом в текстах нет ни одного вопросительного предложения. Поэты задают такие вопросы, которые не требуют ответов, так как на многие из них они нашли ответы, прожив яркую и интересную жизнь. Можно сказать, что это исповедь-откровение с Богом.

Еще М. Бубер указывал на тройственное жизненное отношение человека: к миру, к человеку, к Богу. И если сущностное отношение к миру завершается в искусстве, а отношение к человеку – в любви, то отношение к Богу – в религиозном откровении [2].

Обращаем внимание учащихся на то, что и у Сергея Есенина, и у Таймураза Хаджеты **Ты**, обращенное к Богу, – это своего рода их ответ на зов, который на протяжении всей жизни они, возможно, не всегда слышали, но чувствовали: «подлинный диалог человека с Богом безмолвен, но он порождает речь» [6].

На этом этапе целесообразна работа старшеклассников со словарями. Цель словарной работы заключается в том, чтобы найти и выписать из словарей и сравнить существующие толкования слова «Бог», определить, в чем их сходство, отличие, а также выяснить, какое из выписанных определений наиболее полно отображает отношение поэтов к Создателю мира.

Затем идёт сравнение что вкладывают в слово Бог поэты.

У Сергея Есенина Бог – это нечто неизведанное, тайное и, в то же время, несущее высшую истину, а с другой стороны – существо, способное как даровать нечто человеку, одарить его, в том числе и талантом, так и лишитъ всего. Русский народ вкладывает в понятие Бога нечто иное: непознаваемое, таинственное, вбирающее в себя представления о душе, соборности, доброте, открытости, сердечности.

Таймураз Хаджеты так же, как Сергей Есенин, относится к Богу как к небожителю, но в то же время, открыто и не боясь, может указать ему на несправедливость, которая существует на земле в виде «бесчестья», «наглости». Оба автора хотят обратить внимание Создателя на то, что, обладая сверхъестественной силой, он не наказывает самые плохие человеческие пороки: *злость, распутство, лень, праздность, уныние, гордыня, зависть, алчность* и др. Поэты осознают, что вера в справедливость не всегда может спасти жизни, и от этого каждый из них испытывает горечь и даже разочарование [6].

Авторы строк ищут гармонию, но не могут найти. Так, например, С. Есенин сожалеет, что стал неверующим. Ярким подтверждением являются его строчки о том, что, несмотря на все «*грехи тяжкие*», в его душе «*гнездились*» не только черти, но и ангелы. А в завершении своей исповеди поэт просит:

*Вот за это веселие муты,
Отправляясь с ней в край иной,
Я хочу при последней минуте
Попросить тех, кто будет со мной, –
Чтоб за все за грехи мои тяжкие,
За неверие в благодать*

*Положили меня в русской рубашке
Под иконами умирать [1].*

Именно в этом противоречивом заявлении заложен глубокий философский смысл произведения Есенина. Несомненно – это, своего рода, искупление поэта во всех его грехах, которые он совершил. Несомненно, автор хотел жить и писать свои прекрасные стихи. Думал ли он о ранней смерти? Конечно, нет.

Примечательно, что исследователи русского языка славянское слово **смерть** также связывают с древнеиндийской основой **su-** (*благой, хороший*, первоначально – *благая смерть*).

Важно также объяснить школьникам значение словосочетания «*жизнейская мреть*»: это окружающая рутина, жизнь, которая втягивает, как болото, и губит всё лучшее, что есть в человеке, в которой нет места таланту, которая сжигает мечты, надежды. Может быть, именно поэтому последняя просьба поэта – умереть под иконами сродни «*благой*» смерти: спокойной, в кругу близких людей. Есенин искал покоя, которого он так и не нашел на земле.

История его жизни в какой-то степени перекликается с темой покоя в романе Михаила Булгакова «*Мастер и Маргарита*», которая и сегодня остается спорной. Зачитываем учащимся отрывок из романа.

Проводим с учащимися беседу по следующим опорным вопросам:

1. *Как вы считаете, есть ли сходство между главным героем романа М. Булгакова Мастером и поэтом Сергеем Есениным, что их сближает?*

2. *Почему Мастер и Есенин не заслужили света, а только покоя? Можно ли считать дарованный покой хэппи эндом?*

3. *Кому нужен покой? (уставшему).*

4. *От чего устает душа? (от страданий).*

Учащиеся совместно с учителем приходят к следующим выводам:

1). *Так же, как Мастер, Сергей Есенин, страдал, и, конечно, души мастеров пера искали покоя.*

2). *Обоих тяготила несправедливость, отсутствие признания от литературных чиновников, которые, если и способны разглядеть дар, то непременно ставят своей задачей «потушить искру».*

3). *Каждый из них жаждал признания от чиновников. В определенный период и у одного, и у другого случается творческий кризис, который проявляется по-разному. Именно здесь и начинается путь двух творческих людей в обратную сторону: от света к покою.*

4). *При решении судьбы Мастера любовь и творчество уравнивали на чаше весов отсутствие веры в Бога. При этом абсолютной истиной и ценностью для Мастера и Сергея Есенина является творчество.*

Таким образом, для обоих «покой» – это компромиссное решение. Это не награда, а беда для творческих людей, так как каждый отказался сделать выбор между добром и злом, светом и тьмой.

Иные взаимоотношения между Богом и творцом (поэтом) представлены в стихотворении Таймураза Хаджеты. Так же, как и С. Есенин, Таймураз Хаджеты не отрицает его существование, так как в начале стихотворения он обращается именно к нему. Но в его обращении есть некий укор Создателю в том, что на земле до сих пор процветает «*бесчестье*», «*наглость*», «*льстецы повсюду лезут смело*», «*сплетни повседневные в ходу*».

Кто трудится и честно, и умело,

Тому не воздается по труду.

Зато льстецы повсюду лезут смело,

И сплетни повседневные в ходу [6].

Можно сказать, что герой ведет диалог с Богом на равных. И это не удивительно. Являясь потомком нартов, Таймураз Хаджеты не боится вступать в честный разговор и открыто говорит с Богом на самые животрепещущие темы:

Коль почитают совесть за бесчестье,

В достоинство лишь наглость возводя,

То, видно, бог, не на своем ты месте,

Не надобно такого нам вождя [6].

На этом этапе можно, например, обратить внимание старшеклассников на сюжет Нартского эпоса о гибели нартов:

Хуыцау (Бог) увидел, что нарты возомнили себя равным ему и проклял нартов за их гордыню. В конце концов, Хуыцау (Бог) погубил нартов [4].

И если в романе М. Булгакова выбор стоит между Светом или Вечным Покоем, то у героя стихотворения Таймураза Хаджеты выбор, как и у его предков – нартов между ***вечной жизнью, которая похожа на сон*** [5].

Общим для нартских героев и лирического героя Т. Хаджеты является их беззаветный героизм и этическое (достойное поведение, аegдау). Главные черты, которые им присущи – это гордость, независимость и свободолюбие, сопряженное с беззаветным героизмом и вездеским презрением к смерти, а также и проявления рыцарства в *бою* и *быту*. Именно это порождает к ним симпатию, которая длится сквозь века и тысячелетия, вплоть до наших дней.

Лирический герой Таймураза Хаджеты – романтик и земной человек, который, живя на ней, хочет, чтобы кругом царили доброта, справедливость, правда, любовь, честный и благородный труд, свободное творчество. При этом любовь в понимании Т. Хаджеты – это очень широкое, а не узкое понятие. Основу ее составляет абсолютное восхищение своей родной землей, народом, который трудится на ней честно и праведно многие столетия:

Использованные авторами контрастные образы, помогают читателю раскрыть замысел поэтов. Так, например, С. Есенин для наиболее полной передачи чувств использовал различные средства художественной выразительности, среди которых встречаются эпитеты – «*золотые дали*», «*розовые дни*»; метафоры – «*ярче гореть*», «*ласкать и карябать*» (*душу*); противопоставление: «*розу белую с чёрной жабой ... повенчать*»; антонимы: *ангелы-черти, белый-черный и др.*

У Таймураза Хаджеты все построено на противопоставлении и контрасте: *совесть – бесчестье, удобна – неудобна, радостнее – грустней, жил – умер*; контекстные синонимы: *лесть – правда*. Односоставные предложения, которые часто использовал Т. Хаджеты, помогают ему передать внутреннее состояние лирического героя, дают читателю возможность самостоятельно додумать, довоображать, представить всю картину в целом:

1). *Да, лесть удобна. Правда – неудобна.*

2). *И мне здесь жить. И здесь мне умирать.*

3). *Не надобно такого нам вождя.*

4). *Без горных круч мне доли не видать [6].*

Благодаря односоставным предложениям создается ощущение недосказанности. А между пропущенных слов Таймураз Хаджеты смог зашифровать самые важные мысли, не сказанные им в строчках стихотворения, предоставив читателю возможность самому расшифровать их.

В качестве творческого задания можно предложить старшеклассникам сравнить две картины известных русских художников: Василия Поленова и Ивана Крамского, где они изобразили образы Христа. К картинам подобраны два текста.

Учащиеся должны проанализировать и доказать, какая из двух картин наиболее ярко передает образ Бога, который Сергей Есенин и Таймураз Хаджеты хотели донести до читателя и ответить на вопрос: Передают ли образы художников внутренний мир поэтов? При этом учащимся следует сформулировать три тезиса, подтвердив их примерами из предложенных для анализа текстов.

Выводы. Поиски движения лирической мысли должны привести обучающихся к тому, что текст стихотворения – это единый и бесконечный в своих возможностях мир. Основная задача учителя в процессе изучения стихотворения – показать школьникам, что поэтический текст – это особый вид текста, где каждое слово не случайное явление, что это динамическая система, в которой все взаимосвязано, взаимозависимо на уровне фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса.

Таким образом, изучение поэтических стихотворений в школе наделено целым рядом специфических качеств, вне которых контакт обучающихся с творчеством автора может не состояться.

Литература:

1. Есенин, С. Стихотворения. / Сергей Есенин. – М.: Издательство «Эксмо», 2022. – 352 с.
2. Калькова, О.В. Концепт Бог в русской языковой картине мира (основные компоненты) / О.В. Калькова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 1. – С. 89-92
3. Камболов, Т.Т. К какому храму ведёт осетинская дорога? [Электронный ресурс] / Т.Т. Камболов // История Осетии и осетин. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/ZGiQUBEqSYzeVm4> (дата обращения: 11.11.2023)
4. Коцты, Х. Архаические корни мировоззрения осетин / Х. Коцты // Газета «Республика». – 2017. – №30. – 21 апреля.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах) / Гл. редактор С.А. Токарев. – М.: «Советская энциклопедия», 1987. – Т. 1. – А-К. – С. 177.
6. Певец земли родной [Электронный ресурс]: <http://osetia.kvaiva.ru/1-rubriki/01-budem-pomnit-vsegda/pevec-zemli-rodnoj/> (дата обращения 11.11.2023)

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Фархшатова Ирина Абдуллаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обозначена актуальность формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста. Автором проанализированы нормативно-правовые источники, исследованы различные точки зрения по заявленной проблеме. В статье уточнена сущность таких понятий как «представления», «патриотизм», «малая Родина». Также были раскрыты психолого-педагогические аспекты формирования представлений о малой Родине. Были раскрыты возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста и, на основании этого, определено организационно-содержательное наполнение исследуемого процесса. На основе проведенного теоретического анализа и опыта практической деятельности автором предложены направления, формы организации процесса формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста. Обоснованы виды продуктивной деятельности старших дошкольников, повышающие эффективность исследуемого процесса. Также предложено примерное содержание перспективного плана по формированию представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста. Автор, в качестве примера, приводит темы занятий. К каждой теме также имеются методические указания, повышающие эффективность проводимой работы.

Ключевые слова: формирование, представления, старший дошкольный возраст, патриотизм, малая Родина.

Annotation. The article indicates the relevance of the formation of ideas about the small homeland in older preschool children. The author analyzes regulatory and legal sources, examines various points of view on the stated problem. The article clarifies the essence of such concepts as "representations", "patriotism", "small Motherland". Psychological and pedagogical aspects of the formation of ideas about the small homeland were also revealed. The age characteristics of older preschool children were revealed and, based on this, the organizational and content content of the process under study was determined. Based on the theoretical analysis and practical experience, the author suggests the directions, forms of organization of the process of forming ideas about the small Homeland in older preschool children. The types of productive activities of senior preschoolers that increase the effectiveness of the process under study are substantiated. The approximate content of a long-term plan for the formation of ideas about a small homeland in older preschool children is also proposed. The author, as an example, gives the topics of classes. There are also methodological guidelines for each topic that increase the effectiveness of the work carried out.

Key words: formation, representations, senior preschool age, patriotism, small Motherland.

Введение. Актуальность заявленной проблемы состоит в том, что социально-экономические и политические изменения, происходящие в российском обществе в последние годы, обусловили возникновение ряда проблем, актуализировав значимость патриотического воспитания, роли патриотизма как национальной идеи. Воспитание в духе патриотизма и гражданственности, как государственной задачи, закрепилось на нормативно-правовом уровне:

– Федеральный закон «Об образовании в РФ» актуализирует гражданско-патриотическое воспитание, обозначает его как «один из принципов политики государства и регулирования правовых отношений в образовательной сфере»;

– на уровне дошкольного образования (далее – ДО), в соответствии с ведущим документом - Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС), воспитание патриотизма у обучающихся в дошкольной организации регламентировано содержанием образовательной области «Социально-коммуникативное развитие, что подразумевает необходимость усвоения дошкольниками ценностей социума (моральные, нравственные); формирования уважения к близким и родным, а также развитие чувств сопричастности к семье. Познавательное и социальное развитие должно быть направлено на формирование первичных представлений о малой Родине (регионе) и Отечестве; знаний ценностей, традиций, праздников своего народа.

Изложение основного материала статьи. Понятие «представление» широко изучено в психологии: Н.А. Виноградова определяет его как наглядный образ предметов или явлений, возникающих на основе ощущений, восприятия и воспроизводства их в памяти, воображении [3, С. 63].

В психологической науке трактовка понятия «представление» имеет двойное значение. Первое связано с образами предметов или явлений, которые до этого воспринимались анализаторами, но не воздействовали на органы чувств. Согласно второму значению этого термина, он связан с описанием самого процесса воспроизводства образов [7, С. 82]. В

научной литературе описаны следующие классификации представлений. По ведущему анализатору их делят на зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, температурные. По степени обобщенности они могут быть единичными, общими, схематизированными. По происхождению они делятся на представления, которые возникли благодаря ощущениям; восприятию, то есть первичному чувственному отражению действительности; мышлению; воображению. Также представления бывают произвольные и произвольные, исходя из степени проявления волевых усилий [7, С. 125].

В педагогике «представление» рассматривают как высшую форму чувственного отражения, наглядное образное знание, характеризующее что-то одно или множество (например, представление о каком-либо конкретном человеке или человеке вообще) [1, С. 32]. Представления – есть процесс по отражению чего-либо или кого-либо, в данный момент не воспринимающиеся, но воссоздающиеся благодаря нашему предыдущему опыту.

Далее обратимся к понятию «патриотизм». Толковый словарь С.И. Ожегова дает определение «патриотизма» как чувства преданности и любви к своему Отечеству, народу [8, С. 52]. Более полное определение патриотизма находим в психологическом энциклопедическом словаре, в котором оно раскрывается как чувство любви к отечеству, Родине, культурным традициям. Эти характеристики – естественное основание патриотизма, указывают на его природное начало, которые затем образуют нравственный смысл в виде обязанностей и добродетели. Ясно осознавать свои обязанности по отношению к Родине и верно их исполнять – это основа патриотизма.

В содержание понятия «патриотизм» выделяют несколько структурных компонентов (по Т.В. Беляевой и Т.В. Мишаткиной): патриотическая идея и идеал; патриотическое сознание; патриотическое поведение; патриотические чувства и убеждения [2, С. 38]. Показателями сформированности патриотического сознания, как сложного целостного образования, являются знания своей родословной; понимание всего того, что происходит в социуме, тенденций, перспектив его развития; готовность к созиданию и защите Отечества [5, С. 114].

Идеи патриотического воспитания основательно разрабатывалась К.Д. Ушинским. Отечественный педагог называл главным нравственным чувством – патриотическое чувство. Педагог призывал к исполнению гражданско-патриотического долга, что значит «быть готовым сражаться на поле брани с внешним врагом, но и каждодневно служить Родине, ведь патриот осознает еще и недостатки общества, окружающего социума и во что бы то ни стало активно помогает отечеству стать лучше» [9].

Любовь к малой Родине зарождается с раннего детства. Она начинается в семье, в заботе и уважении близких людей – матери, отца, бабушки, дедушки. Патриотические представления связаны с родным домом, близким окружением и начинаются с простого удивления, того, что вызывает отклик, радость, восхищение. Переживаемое впечатление ребёнка еще не осознано глубоко, но, пропущено через детское восприятие, оно играет большую роль в становлении патриота, определяет желание любить свою Родину, а также бережное отношение и стремление приумножить ее благополучие.

Д.С. Лихачевым подчеркивалась важность формирования представлений о Родине, малой Родине, он вслед за К.Д. Ушинским отмечал, что патриотические чувства зарождаются в семье, доме. Образы, переживания, которые ребенок там получает, формируются в представления, которые с каждым разом расширяются и связаны уже с государством, его историей, прошлым и настоящим, а далее – уже со всем миром [6, С. 81].

По А.Н. Выршикову, представления о малой Родине, ценностное и бережное отношение к ней – это важнейший компонент патриотизма [5, С. 66].

Анализ психолого-педагогических источников указывает на то, что представления основываются на обобщении: содержание отдельного восприятия обязательно связано с предыдущим опытом и предшествующим восприятием, что наводит на мысль о необходимости раннего формирования патриотических чувств, сознания у дошкольников в семье, с близкими, что ляжет в основу его представлений о малой Родине. Но также, формирование представлений старших дошкольников о малой Родине – это и педагогический процесс, что связано с педагогическим руководством совместной деятельности педагогов и детей, реализацией специально организованного образовательного процесса.

В своих исследованиях Л.С. Выготский утверждает, что «дети старшего дошкольного возраста максимально подвержены процессу формирования необходимых социально значимых ценностей, поскольку данный период считается сензитивным, а значит и сознание ребенка более гибкое» [11, С. 141]. Именно для этого возраста характерно накопление необходимых знаний, которые позволяют делать выводы о характере отношений между людьми. Кроме того, «сознание ребенка податливо для взрослому авторитету, а значит, в нем можно формировать необходимые патриотические качества. Задача воспитателя – это обучение ребенка таким ценностям, как любовь, доброты, верность, ребенок должен уметь ценить все названные качества» [4, С. 142].

Выделим основные особенности формирования представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста: соблюдение постепенного перехода от более близкого, знакомого ребёнку, лично значимого фактора (семья, дом, двор, детский сад к менее близкому – культурно-историческим событиям, фактам); сочетание разнообразных видов деятельности детей (речевая, познавательная, исследовательская, проектирование, конструирование, художественно-творческая, игровая и другие); преобладание эмоционального фактора над информативным, придание личного эмоционального отношения обсуждаемым событиям, явлениям в жизни города, региона; тесное взаимодействие не только субъектов образовательного процесса в ДОУ (прогулки, совместное чтение и обсуждение, путешествия, совместная творческая деятельность и другое), но и с представителями местного сообщества.

Одним из педагогических условий, повышающих эффективность формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников, является включение в содержание работы регионального компонента, независимо от выбора используемых форм: занятия, прогулки, культурно-развлекательные мероприятия и др. Содержание проводимой работы обусловлено географическими, природно-экологическими, национальными, социально-экономическими и историко-культурными особенностями региона. При этом важно учитывать ряд принципов, которые необходимо учитывать педагогу: опора на положительно окрашенные эмоции и образы от встреч с пейзажными, природными явлениями и предметами, этнокультурными событиями, происходящими в регионе, городе, поселке; идентификация дошкольника с регионом, народом, культурой, природой, городом должна происходить на основе схожести с традициями, ценностями семьи, в которой ребенок проживает. Это значит, что формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений малой Родине с учетом включения регионального содержания, должно строиться постепенно, переходя от более близкого, лично значимого для ребёнка (семья, дом, двор, детский сад) к менее близкому – культурно-историческим событиям, фактам.

Еще одним немаловажным является и то, что интеграция речевой, познавательной, исследовательской, художественно-творческой, игровой и других видов деятельности ребенка повышает результативность организуемого процесса. Так же, как и тесное взаимодействие с родителями в ходе прогулок, совместного чтения и обсуждения прочитанного, путешествий, совместной творческой деятельности. Процесс формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников связан с обогащением их знаний, эмоциональным общением и организацией разнообразной деятельности (познавательная, коммуникативная, игровая и др.), в ходе чего развивается активность, самостоятельность и инициативность дошкольников.

Для этого используется работа с картами, схемами города, ребята погружаются в проблемные ситуации, составляют маршруты экскурсий, отправляются в воображаемые путешествия, самостоятельно ищут ответы на вопросы.

Учитывая, что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, необходимо использовать дидактические игры и упражнения, с помощью которых закрепляются полученные ранее знания, дети общаются друг с другом, выполняют роли ведущего, развивается логическое мышление. Для ознакомления старших дошкольников с малой Родиной нужно не только учитывать тип мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и постепенное формирование основ логического мышления), но и использовать различные типы анализаторов: слуховой (рассказ педагога, аудиозапись); зрительный (карта, видеоролик, рисунок, картина, аппликация, предметы материальной культуры, мультимедийные презентации, фотографии и др.); тактильные и кинестетические (коллекция, аппликация, модели, предметы материальной культуры).

Формирование представлений о малой Родине у старших дошкольников предполагает разработку такого содержания, которое объединяло бы следующие разделы: природа родного края, его народы (язык, обряды), культура и традиции, достопримечательности города и региона. Такое содержание в образовательной деятельности у старших дошкольников должно реализоваться во всем многообразии педагогических форм: экскурсия по достопримечательным местам, прогулка-экскурсия; рассматривание и составление карт-схем; создание фотовыставки или фото коллажа «Мой любимый город». Увлекательными станут детско-взрослые проекты «Самые красивые и-или интересные места в городе, крае, области»; рисование; лепка; аппликация; формы культурно-досуговой деятельности (театрализованное представление); праздники – День родного города, национальные, календарные; посещение музеев или природных памятников, краеведческих музеев, музея города, например.

Все перечисленные формы вносятся в содержание перспективного плана работы по формированию представлений о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, где ведущими темами могут стать:

1. «Знакомство с краем (областью, регионом);»
2. «Мой город – моя семья»;»
3. «Природа нашего края (области, региона);»
4. «Народы моего края (области, региона);»
5. «Культура и традиции моего края (области, региона);»
6. «Праздники нашего края (области, региона);»
7. «Выдающиеся земляки»;»
8. «Величие и богатство моего края (области, региона);»
9. «Самые красивые места моего края (области, региона);».

Занятия должны начинаться с организованной беседы, можно провести дидактическую игру, прочесть сказку, а заканчивать его рекомендуется какой-либо продуктивной деятельностью или развлечением.

Содержание деятельности в рамках первой темы посвящено формированию представлений о родном регионе. Эту тему лучше начать с рассмотрения символики РФ и края (области, региона). Для этого целесообразно организовать беседу о гербе и флаге Российской Федерации. Старшие дошкольники уже знают цвета флага РФ, что на российском гербе изображен двуглавый орел. По итогам этого занятия ребята должны научиться отличать герб и флаг РФ от других. После следует приступить к изучению темы «Флаг и герб моего края (области, региона)». Важно рассказать, что представляют собой элементы герба, что символизируют цвета флагов. Чтобы закрепить представления можно провести дидактическую игру «Собери флаг и герб» (пазл). Для более точного усвоения этого сложного для восприятия и понимания материала, рекомендуется провести игру с мячом, (вопрос-ответ): город (поселок, село), в котором мы живём? Столица нашей Родины? Как называется наш регион? Перечисли элементы герба РФ, края (области, региона)? Какие города края (области, региона) знаешь?

Для усиления наглядной составляющей в ходе изучения материала о символике РФ можно провести виртуальную экскурсию и в игровой форме показать историю о гербе, флаге и гимне РФ. В рамках изучения первой темы можно «отправиться» в путешествие по карте края (области, региона), познакомиться с городами, входящими в состав региона.

Занятия в октябре посвящены знакомству с любимым и родным для дошкольников городом. На занятии дети знакомятся с историей создания города, его символами и достопримечательностями. С детьми важно наладить активную деятельность по знакомству с ним: это выставки рисунков, проект «Родная улица», прогулка по городу, экскурсия к памятникам и достопримечательностям.

В ноябре тема посвящена природе края (области, региона). Важно обсудить время начала и окончания сезонных явлений (листопад, таяние снега, цветение деревьев и т.д.). Отметить даты прилета и отлета перелетных птиц, с чем это связано, можно провести дидактическую игру «Зимующие и перелётные птицы». Немаловажной в воспитательном значении будет беседа о помощи зимующим птицам. Также нужно познакомить воспитанников с Красной книгой края (области, региона).

Четвертая тема посвящается народам края (области, региона). Ребята знакомятся в рамках этой темы с предметами быта и традициями русских, татар, казахов, украинцев, кавказских народов. Используемые методы: рассматривание иллюстраций национальных костюмов, украшений, произведений быта и народных промыслов. После можно провести дидактическую игру «Чей это костюм». Важно при этом рассказать о национальном костюме, отличиях их друг от друга. Закрепить усвоенный материал можно в ходе занятия по созданию аппликации «Узоры на тарелке». Нужно для этого понравившейся национальный узор одного из народов края (области, региона) перенести с помощью пластилина на тарелку. Завершить данную тему можно конкурсом рисунков «Национальный костюм моего народа» и выставкой всех рисунков.

Январь месяц посвящается культуре и традициям края (области, региона). Старшие дошкольники знакомятся с видами декоративно-прикладного искусства, народного творчества и ремесел.

Тема «Праздники нашего края (области, региона)» знакомит и расширяет представления у старших дошкольников о культуре и праздниках края (области, региона). В ходе изучения этой темы ребята узнают о значимых событиях: фестивалях, праздниках (профессиональных, национальных). Закрепить полученные знания рекомендуется включением детей в продуктивную деятельность: сделать аппликации, подготовить инсценировку, создать панно и т.п.

Тема «Выдающиеся земляки» посвящена людям, прославившим край (область, регион). Вначале проводится беседа о людях, которые прославили родной регион, а после знакомства можно попросить детей рассказать о том, хотя ли они быть похожими на них, обсудить, какой вклад внесли эти люди во благо Родины.

Тема «Величие и богатство края (области, региона)» знакомит старших дошкольников с тем, чем гордятся земляки. Это и уникальная природа, история народов, природные объекты, заводы и предприятия. Интересной для детей станет встреча с представителями города, профессий, предприятий.

Тема «Самые красивые места в края (области, региона)» знакомит с достопримечательностями. Рассматривая фотографии памятников, слушая истории об их возникновении и создании, они все больше проникаются в особенности его

жизнеустойчивости, расположения улиц, эмоционально сближаются с объектами, которые там находятся. В конце этой темы проводится конкурс рисунков «Мое любимое место в городе». Формируя представления о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста, важно использовать разнообразные формы, методы и приемы организации образовательной деятельности с детьми. Добавим к вышеназванным другие формы и методы работы: игровая ситуация, игра; кроссворд; викторина; составление карт-схем; рисование; лепка; конструирование; аппликация; рассказ; целевая прогулка-экскурсия; театрализованное представление; мини-музей, выставка, экскурсия, детское портфолио, фотовыставка «Мой любимый город (село)», «Самое красивое место в нашем городе»; детско-взрослый проект; гостевание, культурно-досуговая деятельность, конкурс, фестиваль; спортивное соревнование; праздник, утренник, массовые мероприятия, день здоровья; совместная акция (природоохранная, социальная); кружок, студия, секция краеведческой, спортивной, социальной направленности с учетом интересов способностей детей; формы партнерского сотрудничества с социальными институтами (школа, библиотека, музей, ботанический сад, дом культуры, театр, филармония, дом фольклора, зоопарк, дендрарий, спортивный комплекс, ГИБДД, пожарная часть, МЧС и другие).

Выводы. Таким образом, организация деятельности в ДОУ по формированию представлений о малой Родине является актуальным и востребованным направлением социально-коммуникативного и познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. Эффективность запланированной работы во многом определяется включением в содержание перспективного плана регионального компонента. Это позволит педагогу познакомить детей с достопримечательностями, историей родного региона, города, расширить представления об окружающем мире и действительности, а закрепить представления помогут формы, направленные на активное «погружение» ребенка в жизнь региона (края, области), города и продуктивная творческая деятельность (рисование, аппликации, театрализованные постановки и многое др.).

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Изд-во Сфера, 2014. – 458 с.
2. Беляева, Т.В. Этика гражданственности: учебно-методическое пособие / Е.В. Беляева. Т.В. Мишаткина. – Минск: РИВШ, 2013. – 131 с.
3. Виноградова, Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 208 с.
4. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Просвет, 2007. – 564 с.
5. Выршиков, А.Н. Военно-патриотическое воспитание молодежи / А.Н. Выршиков. Н.Б. Кусмарцев. В.И. Лутовинов. – Волгоград, 2008. – 485 с.
6. Лихачев, Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре / Д.С. Лихачев. – СПб.: Питер, 2006. – 485 с.
7. Немов, Р.С. Психология: учеб для студентов высш. пед. учеб.заведений: В 3 кн. / Р.С. Немов. – Кн. 3. Психодиагностика. – М.: Владос, 2003. – 640 с.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Словари, 2012. – 452 с.
9. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во Педагогика, 2018. – 782 с.

Педагогика

УДК 37.018

кандидат педагогических наук Фефелова Олеся Евгеньевна

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

магистрант Баран Диана Дмитриевна

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

магистрант Осетрова Елизавета Алексеевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается положительное влияние чтения художественной литературы на процесс формирования гуманистических ценностей младших школьников. В современном мире ребенок окружен всевозможными гаджетами. Отсутствие контроля со стороны взрослых при их использовании приводит к снижению уровня учебной мотивации, а героями для детей становятся те персонажи, которые агрессивно настроены по отношению к другим. В то время как, художественная литература – сокровищница, позволяющая постичь понимание важнейших человеческих ценностей. Для подтверждения благоприятного воздействия чтения художественной литературы была осуществлена диагностика. Она нацелена на выявления представлений у обучающихся начальной школы о себе, как о патриоте, семье, активисте, ученике, общественнике, друге и товарище, здоровом человеке. Кроме этого, анкетирование определяло какие литературные произведения повлияли на представление о себе у младших школьников. По результатам исследования выявлено, что читающие младшие школьники глубже понимают и осознают базовые гуманистические ценности.

Ключевые слова: младший школьник, гуманистические ценности, литературное чтение, личностные результаты, художественная литература.

Annotation. The article examines the positive impact of reading fiction on the process of formation of humanistic values of younger schoolchildren. In the modern world, a child is surrounded by all kinds of gadgets. The lack of control by adults when using them leads to a decrease in the level of educational motivation. For children, the heroes are those characters who are aggressive towards others. At the same time, fiction is a treasure trove that allows us to comprehend the understanding of the most important human values. To confirm the beneficial effects of reading fiction, a diagnosis was carried out. It is aimed at revealing the ideas of elementary school students about themselves as a patriot, family man, activist, student, social activist, friend and comrade, a healthy person. In addition, the survey determined which literary works influenced the self-image of younger schoolchildren. It is aimed at revealing the ideas of elementary school students about themselves as a patriot, family man, activist, student, social activist, friend and comrade, a healthy person. In addition, the survey determined which literary works influenced the self-image of younger schoolchildren. According to the results of the study, it was revealed that reading younger schoolchildren have a deeper understanding and awareness of basic humanistic values.

Key words: junior high school student, humanistic values, literary reading, personal results, fiction.

Введение. Модернизация системы начального общего образования в нашей стране и введение ФГОС по учебному предмету «Литературное чтение» направлено на «воспитание читательской культуры у младших школьников», призвано «ввести ребёнка в мир художественной литературы, обеспечить формирование навыков смыслового чтения, направлено на реализацию творческих способностей обучающегося», также ФГОС НОО «закладывает основы интеллектуального, речевого, эмоционального, духовно-нравственного развития младших школьников» [6, С. 4], «личностные результаты освоения программы предмета «Литературное чтение» отражают принятие младшими школьниками социально значимых норм и отношений, развитие позитивного отношения обучающихся к общественным, традиционным, социокультурным и духовно-нравственным ценностям» [6, С. 22]. ФГОС НОО ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, что отражено в «портрете выпускника начальной школы» [10], который является эталоном и ориентиром для организации деятельности педагога.

Целью данного исследования является определение уровня сформированности базовых гуманистических ценностей у современных младших школьников в процессе чтения художественной литературы как личностных результатов образовательной деятельности. В ходе исследования была осуществлена диагностика сформированных представлений у обучающихся о себе, как о патриоте, семьянине, активисте, ученике, общественнике, друге и товарище, здоровом человеке, а также изучение того, какие литературные произведения повлияли на это его представление о себе.

Исследование направлено на проверку гипотезы о том, что чтение художественной литературы оказывает положительное влияние на формирование базовых гуманистических ценностей у современных младших школьников, отраженных в личностных результатах, существенно расширяет кругозор и помогает сформировать личностные результаты освоения программ ФГОС НОО.

Изложение основного материала статьи. В.А. Сухомлинский отмечал: «Чтение – это окошко, через которое дети познают мир и самих себя» [8]. Анализ научной литературы доказывает, что погружение в мир художественной литературы и освоение социального опыта персонажей книг еще с детского возраста способствует формированию у ребенка понимания ценности человеческой жизни, любви и уважения к людям, стремления к счастью.

Как отмечает в своем исследовании О.Д. Смирнова, «у детей семи-девяти лет заметно развивается способность оценивать свои и чужие поступки, отслеживать психологическое состояние, делать выводы, и это не может не найти отражения в читательских предпочтениях младших школьников» [7, С. 35].

На важность чтения детьми младшего школьного возраста указывают также исследователи М.В. Котова и А.И. Хорошилова. В своей работе они доказывают, что формирование эстетических представлений в большей степени происходит именно на уроках литературного чтения [3]. Е.А. Титовская отмечает, что формирование личностных результатов обучения возможно при использовании «эмоциональных опор» [9, С. 115]. Н.В. Бабкина подчеркивает, что «средством эстетического воспитания и формирования личностных результатов могут выступать высокохудожественные тексты» [1, С. 15]. В свою очередь исследователи В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев отмечают важность «духовной» и «лингвистической безопасности», которая в том числе формируется через работу с текстами художественных произведений [4, С. 6].

Советская детская и мировая детская литература – это сокровищница, позволяющая постичь понимание важнейших человеческих ценностей и построить тому, кто воспользовался этим кладом, взаимоотношения с окружающими его людьми на основе взаимоуважения, доброты, дружбы, сострадания, заботы о близких, понимании и принятии внутреннего мира другого, формируя гуманистическое мировоззрение. Но увлечение обучающимися, начиная с дошкольного возраста, компьютерными играми, безусловно снижает учебную мотивацию. Отсутствие поддержки со стороны значимых взрослых (педагоги и родители) приводит к низкому уровню формируемых образовательных результатов, не говоря уже о негативном отношении к чтению, как важной составляющей интеллектуального труда. Например, Э.И. Изотова в своей статье указывает на то, что «взрослые сегодня не прививают любовь к книге своим детям», а «героями современных детей становятся персонажи мультфильмов, которые нередко несут жестокий и агрессивный заряд, негативно влияя на психологическое состояние дошкольников, а это в свою очередь, никак не благоприятствует нравственному и социальному воспитанию, и развитию ребёнка» [1].

Программа учебного предмета «Литературное чтение» к концу периода изучения учебного предмета предполагает сформированность образовательных результатов, ориентированных на представлении о гуманистических ценностях.

Для проведения диагностики авторами были выбраны два четвертых класса МАОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 183 им. Р. Алексеева» г. Нижнего Новгорода с разной познавательной мотивацией.

При поступлении детей в класс развивающего обучения «А», обучающийся по программе Л.В. Занкова, были приняты дети, которые до 1 класса посещали подготовительные курсы, уже умели читать, демонстрировали желание и готовность учиться. В общеобразовательный класс «Д», который обучается по программе «Планета знаний», пришли дети, родители которых не проявляли заинтересованность в высоких образовательных результатах своих детей, поэтому зачастую ребята не умели читать, у детей преобладала низкая познавательная мотивация, учебный труд был им в тягость.

В качестве метода исследования авторами было выбрано анкетирование. Анкета состояла из 14 вопросов, ответы на которые обучающиеся давали самостоятельно, без помощи взрослых. В исследовании приняли участие по 15 обучающихся (из 29) 4 «А» и 4 «Д» классов. Исследование показало, что 80% детей из 4 «А» класса любят читать, тогда как в 4 «Д» классе 57% опрошенных ответили, что «не любят». 53,3% ребят в 4 «А» указали на то, что их заставляют читать, а в 4 «Д» классе таких детей уже 85,7%.

Основная часть анкет была направлена на определение уровня сформированности представления о себе и выявления круга литературных источников, повлиявших на этот личностный результат ФГОС НОО.

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет патриотизм как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [3]. На вопрос «Кто такой патриот? А ты себя считаешь патриотом?» обучающиеся 4 «А» класса на 100% ответили точно в соответствии с дефиницией толкового словаря, также все определили себя как патриотов своей родины. В качестве литературных источников, повлиявших на осознания ими данного понятия, ребятами были приведены стихи таких поэтов, как С. Есенин и А.С. Пушкин, стихотворение М. Матусовского «С чего начинается Родина?», рассказы о войне, истории о русских князьях, книга о Нижнем Новгороде.

В 4 «Д» классе мнение 64% опрошенных совпало с дефиницией толкового словаря, остальные ученики либо не ответили на вопрос, либо просто определили себя как патриотов. Свое мнение школьники подкрепили такими литературными произведениями как «Два капитана» В. Каверина, стихотворение М. Матусовского «С чего начинается Родина?», стихотворения С. Есенина, Н.А. Некрасова, но есть и ответы «не знаю», «не помню», «никакие».

Опрошенные обучающиеся 4 «А» класса считают, что «быть хорошим сыном/дочерью», значит «слушаться родителей и помогать им», «любить родителей», «быть послушным и добрым», «уважать родителей, любить, заботиться о них», «ценить, стараться не огорчать их», «быть хорошим сыном - это когда ты слушаешься родителей, помогаешь им и самое главное слышишь их, а они тебя». Подавляющее большинство опрошенных считают, что они соответствуют заявленным

характеристикам. Примеры художественных произведений о роли детей в семье, смогли привести не все ученики, но среди указанных есть повести А.К. Вестли «Мама, папа, восемь детей и грузовик», Ф. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», сказки Туве Янссон о муми-троллях, рассказы М. Зощенко про Лелю и Миньку, рассказ А. Гайдара «Чук и Гек», сказочная повесть В. Губарева «Королевство кривых зеркал», автобиографическая повесть В.В. Голявкина «Мой добрый папа».

В 4 «Д» классе понимание действий, которые демонстрируют положительный образ сына или дочери, в целом сформировано. По мнению опрошенных «быть хорошим сыном/дочерью», значит «быть послушным», «хорошо себя вести», «любить свою семью», «заботиться о родных», «помогать»: «читать книги, убираться (цит. автора)», «помогать в домашних делах». Примеры книги, повлиявших на осознание себя «хорошим сыном/дочерью», частично совпали в результатах 4 «А» класса, это А.К. Вестли «Мама, папа, восемь детей и грузовик», Ф. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», также были приведены в качестве примеров «Денискины рассказы» В. Драгунского, «Приключения Тома Сойера» М. Твена, рассказы В. Осеевой, серия книг о семье Д. Емеца «Моя большая семья». Отметим, что примерно половина ответов это «никакие» и «не знаю».

Согласно толковому словарю С.И. Ожегова «активист» - это «тот, кто принадлежит к активу, деятельный (энергичный) член какого-либо коллектива» [3]. Обучающиеся 4 «А» класса определили, что «быть активистом», значит «участвовать во всех мероприятиях и быть активным», «успевать делать полезные и нужные дела», «всегда быть в движении», «ты активный в жизни и радуешься ей», «иногда быть главным, лидером». Отметим, что часть ответов повторяют друг друга, но только один участник опроса написал, что «не знает», кто такой активист, и практически все обозначили у себя наличие активной жизненной позиции. Литературные произведения, приведенные в качестве примеров: «Денискины рассказы» В. Драгунского, героиня сказочная повесть В. Губарева «Королевство кривых зеркал» Оля, Тимур и другие положительные герои повести А. Гайдара «Тимур и его команда» (5 ответов), Волька Костыльков - герой сказочной повести Л. Лагина «Старик Хоттабыч», герои «Приключений Незнайки» Н. Носова, а также Элли из сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник изумрудного города».

Учащиеся 4 «Д» класса определили, что «иметь активную жизненную позицию», значит «быть ответственным», «участвовать в различных школьных и не только мероприятиях и помогать всем кто нуждается в помощи», «всего куда-то ехать, принимать участие в мероприятиях», «активно делать что-то», «быть добрым, честным, со всеми дружить». 40% опрошенных не смогли сформулировать ответ на вопрос, столько же не считают себя активными. В качестве примеров литературных героев, помогающих осознать, что такое «активная жизненная позиция», школьниками были указаны Алиса Селезнева – героиня фантастической повести К. Булычёва «Сто лет тому вперёд», крокодил Гена – герой произведения Э. Успенского, герои сказки Д. Хармса «Во-первых и во-вторых», а также Тимур и Женя из повести А. Гайдара «Тимур и его команда». При этом 50% опрошенных не смогли привести свой пример.

По результатам опроса в 4 «А» классе, быть хорошим учеником значит «слушать, не бояться говорить своё мнение», «работать на уроке», «быть трудолюбивым, упорным, добросовестным», быть «усидчивым и внимательным», «много читать, дружить с одноклассником, ответственно и старательно выполнять задания учителя», «отвечать на уроках», «дисциплина, любовь к труду», «быть умным, послушным, не драться», «хороший ученик – это тот, кто не балуется на уроках и слушает учителя». Все обучающиеся дали ответ. Определить литературного героя, повлиявшего на осознание социальной позиции «ученик» обучающимся было сложнее, 50% ребят не смогли привести пример «хорошего ученика». Из удачных примеров: Алиса Селезнева, Знайка, Сара Кру из повести Ф. Бернетт «Маленькая принцесса», Аня Залетаева из повести «Тройка с минусом или происшествие в 5 «А»».

Результаты опроса в 4 «Д» показали, что быть хорошим учеником значит «много учиться и помогать друзьям», «уметь слушать», «хорошо учиться», «быть трудолюбивым, ответственным и великодушным», «быть послушным, исполнительными и ответственным», «Уметь слушать умных людей и запоминать, что они говорят», и один из опрошиваемых обозначил «хорошего ученика» как «подлизу». Только 30% обучающихся определили себя как хороших учеников. В качестве примеров героев книг дети привели Витю Малеева после того, как он исправился, Дениску Кораблева, Филиппка – героя рассказа Л. Толстого, а также ученого М.В. Ломоносова. 33% опрошенных не смогли привести свой пример героя литературного произведения.

Толковый словарь Ожегова определяет «общественника» как «человека, который активно участвует в общественной жизни, занимается общественной работой» [3]. Исследование показало, что обучающиеся 4 «А» класса в целом понимают значение данной дефиниции, поскольку определяют общественника как «человека, который помогает другим людям», «человека, который отвечает за все», «неравнодушного человека», «человека, который участвует в общественных мероприятиях и делах, помогая людям», еще быть общественником это значит «участвовать в школьных мероприятиях». При этом все обучающиеся обозначили себя как общественников. В качестве примеров персонажей-общественников были прежде всего приведен Тимур Гараев (30% ответов), пионер Волька Костыльков – герой сказочной повести Л. Лагина «Старик Хоттабыч», лорд Фаунтлерой из повести Ф. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», инженер из романа Ж. Верна «Таинственный остров», Дик Сенд – герой романа Ж. Верна «Пятнадцатилетний капитан», Гаврош Тенардьё – персонаж романа «Отверженные» Виктора Гюго, Чипполино – герой сказочной повести «Приключения Чиполлино» Дж. Родари, Умная собачка Соня – персонаж рассказов А. Усачева, а также Денис Кораблев, и только 15% опрошенных не смогли привести свой пример героя.

Опрошенные обучающиеся 4 «Д» класса определили «общественника» как того, кто «участвует в общественных работах», «помогает людям», «волонтер, который помогает нуждающимся людям». В целом ученики этого класса понимают, что «в определенных случаях» и «по возможности» «помогать надо». Героями литературных произведений, которые помогли понять, что важно помогать людям, при этом были обозначены такие, как Тимур Гараев (2 ответа), Алиса Селезнева и Цедди из повести Ф. Бернетт «Приключения маленького лорда». 50% опрошенных не смогли привести свой пример.

Исследование показало, что в 4 «А» классе настоящий друг должен быть «преданным», «верным», «добрым», «отзывчивым, готовым прийти на помощь», «честным, искренним, не рассказывать секреты, делиться всем», «настоящий друг – это тот, кто может помочь в сложную ситуацию и может поддержать тебя в твоих интересах», «отзывчивость, доброта, умение помочь и поддержать», «настоящий друг – это тот кто никогда тебя не предаст», «Друг не должен бросать своего товарища в беде», «помогает в беде и на него можно всегда положиться». При этом такие характеристики как «доброта» и «преданность» повторяются в ответах разных респондентов. 30% обучающихся затруднились привести пример литературного произведения, остальные 60% посчитали, что на формирование социальной роли «друг», на их взгляд, повлияли такие персонажи, как лорд Фаунтлерой из повести Ф. Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой», герои «Денискиных рассказов» В. Драгунского, персонажи сказочных повестей «Волшебник изумрудного города» А.М. Волкова, «Пепси Длинныйчулок» А. Линдгрена, «Баранкин, будь человеком!» В. Медведева, а также героини книги Е. Верейской «Три девочки».

Обучающиеся 4 «Д» класса в своем опросе указали, что настоящий друг – это человек «хороший», он «не предаст», отмечались такие качества, как «вежливость, доброта», «искренность», «нежадность», умение «слушать, помогать», «дружелюбие», готовность «прийти на помощь», «умение слушать», «настоящий друг должен верным, чтобы мог помочь в любой ситуации». В целом, можно отметить, что 80% опрошенных сформулировали правильное понимание того, кто является настоящим другом и какими главными качествами он должен обладать. В этом школьникам помогли персонажи сказочной повести А.А. Милна «Винни-Пух и все, все, все», «Малыш и Карлсон» А. Линдгрена, герои «Денискиных рассказов» В. Драгунского, сказки Туве Янссон о муми-троллях, «Приключений Тома Сойера» М. Твена, персонажи рассказов «Три товарища» В. Осеевой, «Василькин, к доске!» и «Уроков не будет» В.В. Ледермана. 40% опрошенных обучающихся не смогли привести свой пример.

На вопрос, что значит «быть здоровым человеком» обучающиеся 4 «А» класса ответили «не болеть», «быть активным и дружелюбным» (здесь речь идет о психическом здоровье), «заниматься спортом, вести активный образ жизни» (32% ответов), «чистить зубы, есть полезную еду, следить за гигиеной», «поддерживать спортивный образ жизни», многие ответы повторялись, но ответили все. Затруднения вызвали литературные произведения, поэтому не смогли привести примеры 60% обучающихся, а 30% отметили Книгу здоровья, повесть «Желтый чемоданчик» С. Прокофьевой и «Питер Пен» Дж. Барри, сказки в стихах К.И. Чуковского «Мойдодыр».

Обучающиеся 4 «Д» класса отметили, что быть здоровым, значит «не болеть» (3 ответа), «заниматься спортом» (4 ответа), «быть в форме», «вести здоровый образ жизни», «кушать здоровую пищу, быть счастливым». Среди литературных произведений обучающимися 4 «Д» класса отмечены рассказы «Цветик-семицветик» В. Осеевой, «Горячий камень» А. Гайдара, сказочная повесть Я. Ларри «Приключения Карики и Вали», энциклопедия «Как устроен человек» Е. Ульевой, а также детская сказка в стихах К.И. Чуковского «Мойдодыр». Так же, как и в 4 «А» классе 60% обучающихся не смогли привести свои примеры персонажей или книг.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования удалось выяснить, что обучающиеся 4 «А» класса демонстрируют наличие оптимального для своего возраста уровня сформированности гуманистических ценностей, что проявляется в осознанном представлении значимых для современного общества социальных ролей и социальных действий, направленных на поддержания благополучной и гармоничной жизни человека. Высказывания школьников данного класса при ответах на вопросы представляют собой богатые и разнообразные с лексической точки зрения выражения и формулировки, представляющие достаточно глубокое осознание и понимание вопроса. Также учениками представлен обширный и разнообразный список литературы, в сообщениях нет грубых ошибок и опечаток.

В целом можно отметить, что и у обучающихся 4 «Д» классе базовые гуманистические ценности сформированы, но отсутствие ответов или формулировки «не знаю» в качестве ответа на вопрос, а также наличие большого количества опечаток и грубых ошибок дают основание полагать, что класс нуждается в дальнейшей последовательной работе по формированию предметных и личностных результатов.

Таким образом, можно отметить, что читающие младшие школьники глубже понимают и осознают базовые гуманистические ценности, что отражается на выразительности и точности их письменной речи, их орфографической грамотности, на понимании ими важности освоения социальных ролей и действий, направленных на созидание всеобщего блага, которые им еще предстоит осмыслить для того, чтобы стать счастливыми взрослыми.

Литература:

1. Бабкина, Н.В. Эстетическое воспитание как личностный результат литературного образования в начальной школе / Н.В. Бабкина // Педагогический поиск. – 2021. – № 6. – С. 14-18
2. Изотова, Э.И. Роль художественной литературы во всестороннем развитии детей дошкольного возраста / Э.И. Изотова // Символ науки. – 2017. – №3. – URL: <https://clck.ru/366jpw> (дата обращения: 15.08.2023)
3. Котова, М.В. Формирование эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников на уроках литературного чтения / М.В. Котова // E-Scio. – 2019. – №5 (32). – URL: <https://clck.ru/366jns> (дата обращения: 15.08.2023)
4. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1. – С. 2.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 стр.
6. Примерная рабочая программа начального общего образования литературное чтение (для 1-4 классов образовательных организаций). – М., 2021. – URL: <https://clck.ru/366juV> (дата обращения: 15.08.2023)
7. Возрастные особенности восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста художественных текстов / О.Д. Смирнова // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – № 3 (11). – С. 33-39. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo304> (дата обращения 10.10.2023)
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2023. – 320 с.
9. Титовская, Е.А. Достижение личностных результатов обучения младших школьников с помощью эмоциональных опор на уроках по предмету "Окружающий мир" / Е.А. Титовская // Вестник научных конференций. – 2017. – № 10-3(26). – С. 114-116
10. ФГОС НОО. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 10.10.2023)

УДК 378.046.4

кандидат психологических наук Фролов Алексей Анатольевич

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

кандидат педагогических наук Попов Сергей Викторович

Луганский филиал Воронежского института МВД России (г. Луганск)

РОЛЬ ВЫПОЛНЕНИЯ НОРМАТИВОВ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье произведен анализ эффективности выполнения нормативов в процессе изучения дисциплины «Огневая подготовка» сотрудниками органов внутренних дел МВД РФ, реализуемой как в системе высшего образования, так и в рамках проведения занятий по профессиональной служебной подготовке. С целью формирования и совершенствования умелых действий с огнестрельным оружием и боеприпасами, а также уменьшению травматизма, в процессе длительного периода наблюдения и многочисленных экспериментов сформулированы практические рекомендации по выполнению отдельных нормативов.

Ключевые слова: «Огневая подготовка», огнестрельное оружие, боеприпасы, нормативы, пистолет, автомат, винтовка, обучающийся, образовательная организация МВД России, стрелок, сотрудник органов внутренних дел.

Annotation. The article analyses the effectiveness of the performance of standards in the process of studying the discipline "Firearms training" by the employees of internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, implemented both in the system of higher education and in the framework of professional service training. In order to form and improve the skills of safe and skilful handling of firearms and ammunition, as well as to reduce injuries, in the course of a long period of observation and numerous experiments, practical recommendations for the performance of certain standards were formulated.

Key words: "Firearms training", firearms, ammunition, standards, pistol, automatic rifle, rifle, student, educational organisation of the Ministry of Internal Affairs of Russia, shooter, internal affairs officer.

Введение. Качество профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов является ключевым фактором в осуществлении возложенных на соответствующие ведомства функций, об этом неоднократно указывалось в исследованиях ряда авторов [4, 5, 6].

За время прохождения обучения, будущие правоохранители осваивают ряд различных дисциплин, в рамках которых, получают все необходимые для дальнейшей службы компетенции. Отдельным блоком выступают дисциплины, изучение которых направлено на получение компетенций по обеспечению личной безопасности и умению действовать в экстремальных ситуациях, требующих быстроты принятия решений и выполнения необходимых мероприятий и действий. К этому блоку относится и «Огневая подготовка», которая занимает далеко не последнее место [1].

Огневая подготовка сотрудников правоохранительных органов является обязательной дисциплиной в программах подготовки в ведомственных образовательных организациях системы МВД России, а также ключевым разделом профессионального обучения в системе профессиональной служебной и физической подготовки действующих сотрудников органов внутренних дел. В процессе освоения данной дисциплины (раздела) сотрудники сначала изучают устройство и характеристики огнестрельного оружия, состоящего на вооружении МВД России. Затем, выполняя необходимые действия для приведения оружия в готовность для стрельбы и, в дальнейшем, формируют и совершенствуют навык ведения огня из соответствующих видов оружия по условиям различных упражнений стрельб. Важным этапом формирования и совершенствования навыка безопасного и умелого обращения с оружием как на подготовительном (начальном) уровне, так и на уровне оттачивания уже появившегося мастерства является выполнение установленных нормативов. В действующем законодательстве, регламентирующем организацию огневой подготовки в ОВД России, зафиксирован алгоритм выполнения необходимых действий с личным (пистолет Макарова), индивидуальным (автомат Калашникова) и снайперским оружием (снайперская винтовка Драгунова) [2, 3]. Данные действия с оружием обучающиеся сотрудники выполняют при изучении конструктивных особенностей оружия, освоении установленных мер безопасности при стрельбе, во время освоения технических элементов производства прицельного выстрела с ограничением времени и без.

Изложение основного материала статьи. В течение длительного времени реализации дисциплины (раздела) огневой подготовки (более двадцати лет) нами было установлено, что не смотря на всю стройность, логичность и последовательность системы подготовки к самостоятельным действиям с огнестрельным оружием и боеприпасами, многие обучающиеся испытывают трудности при выполнении нормативов и получают различные повреждения в процессе взаимодействия с оружием. В свою очередь, со стороны обучающего персонала в лице преподавателей или сотрудников подразделений профессиональной подготовки также отмечаются трудности в доведении обучающимся алгоритма оптимальных действий, необходимых для повышения скорости выполнения нормативов и уменьшения травматизма.

Согласно установленным нормативным актам, регламентирующим организацию огневой подготовки в органах внутренних дел МВД России [2, 3], информация, связанная с выполнением нормативов, выделена в отдельный раздел (п.95.1-3) [3] и включает в себя условия, последовательность и временные ограничения производимых действий. Отработка установленных нормативов гармонично инкорпорирована в обучающий процесс занятий, делая его полноценным и последовательным. Сами занятия по огневой подготовке проводятся в образовательных организациях системы МВД России в рамках реализации программ высшего и среднего профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации, а также в системе профессиональной служебной и физической подготовки [2].

Выполнение обучающимися нормативов на занятии осуществляется в качестве практического элемента получения, усвоения и запоминания базовых знаний об используемом оружии (устройстве и порядке работы, тактико-технических характеристиках и боевых свойствах), совершенствовании способов удержания и ведения огня из различных положений, после передвижения и физической нагрузки, в различное время суток и во всевозможных погодных условиях. Кроме того, процесс выполнения нормативов неразрывно связан с уходом и бережением огнестрельного оружия, эффективно используется для определения возникающих неисправностей и поломок, устранения задержек при стрельбе [8].

Рассмотрим более детально каждую группу нормативов.

Так, норматив № 1 «Изготовка к стрельбе из различных положений» имеет идентичное название и содержание у всех видов (ПМ, АК, СВД) [3]. Различие во времени выполнения обусловлено конструктивными особенностями оружия. Вместе

с тем, следует отметить его значимость для формирования безопасного и умелого навыка обращения с оружием и разъяснить процедуру его выполнения.

Как следует из названия и содержания, данный норматив позволяет сосредоточиться не только на принятии правильной изготовления как базовой области в обучении стрельбе, но и освоить сложный процесс производства прицельного выстрела.

Для успешного выполнения данного норматива обучаемым необходимо освоить теоретический раздел огневой подготовки, связанный с:

- конструктивными особенностями применяемого оружия, принадлежностей к нему и используемых боеприпасов;
- приемами и правилами стрельбы – содержанием команд, подаваемых при стрельбе, и действий, выполняемых обучаемыми; техническими элементами прицельного выстрела – правилами прицеливания, особенностями хвата оружия (с одной и двух рук для короткоствольного оружия), видах изготовок (стоя, с колена, лежа, лежа из-за укрытия), специфике задержки дыхания при производстве выстрела, процессу обработки ударно-спускового механизма оружия (спуску курка с боевого взвода посредством нажатия на спусковой крючок);

- порядком приведения оружия в готовность к стрельбе – изучение принципа действия;

- мерами безопасности при обращении с оружием и боеприпасами при проведении стрельб.

В процессе выполнения норматива осуществляется применение и закрепление данного материала.

Кроме всего прочего, следует обратить внимание на наиболее значимые аспекты выполняемых действий. Так, обучаемый принимает исходное положение перед выполнением норматива – пистолет помещается в кобуру, автомат и винтовка удерживаются в положении «На ремень». После указания руководителем стрельбы цели, огневой позиции и положения для стрельбы принимает соответствующую изготовку по команде «Огонь». Для этого сначала в медленном темпе, а затем с ускорением выполняются необходимые оптимальные передвижения и манипуляции с оружием с соблюдением установленных мер безопасности (контроль ствола оружия, безопасный хват). Осуществляется досылание патрона в патронник и производство прицельного выстрела «вхолостую». Отведенное для выполнения норматива время играет важную роль. Оно обозначает, что за данный промежуток сотрудник в состоянии привести оружие в готовность к стрельбе и произвести прицельный выстрел, которым должен именно поразить обозначенную цель, а не просто выстрелить в указанную сторону. Также, при производстве выстрела «в холостую» обучаемым осуществляется контроль нажатия на спусковой крючок – наиболее значимое и сложное действие в становлении техники стрельбы. В психологической интерпретации в процессе производства выстрела наш разум осуществляет контроль за несколькими самостоятельными действиями одновременно – наведение оружия в обозначенную цель и прицеливание в заданную область сочетается с правильным нажатием на спусковой крючок. Все это происходит в короткий промежуток времени. Потеря контроля над одним процессом неизбежно влияет на итоговый результат. Кроме того, продельваемую работу усложняет фактор производства первого выстрела. В виду существующей разницы в положении частей и механизмов оружия и прилагаемых к ним мышечных усилий его технически сложнее выполнить чем последующие. В связи с чем, очень важно разъяснить обучаемым правильную работу указательного пальца, которую они, должны качественно усвоить и закрепить.

Также следует отметить, что норматив № 1 является не только формирующим правильную технику стрельбы, но и ее поддерживающим (разминочным). Опытные стрелки выполняют его в обязательном порядке перед стрельбой, вне зависимости от уровня их мастерства.

В качестве рекомендаций для выполнения норматива можно сформулировать следующие:

- 1) На начальном этапе освоения необходимо тщательно разобрать все действия. Затем начинать выполнять их в медленном темпе, осуществляя визуальный контроль за правильностью их воспроизведения. Оттачивать мастерство следует до тех пор, пока обучающийся не сможет рефлекторно выполнять все действия с оружием правильно и быстро, без необходимости визуального контроля.

- 2) При извлечении пистолета из кобуры, выносе оружия в район прицеливания и досылании патрона в патронник следует отработать различные варианты и руководствоваться наиболее оптимальным. Использование двух рук значительно ускоряет процесс извлечения оружия и приведения его в готовность к стрельбе.

- 3) При извлечении пистолета из кобуры необходимо произвести такой хват, который позволит в процессе выноса оружия в район прицеливания выключить предохранитель большим пальцем руки, удерживающей оружие, а не стремиться это сделать другой рукой.

- 4) Автомат или винтовку в начале выполнения норматива целесообразно снять и, удерживая одной рукой, принимать соответствующую изготовку (лежа, с колена).

Норматив № 2 «Неполная разборка пистолета (автомата, винтовки)» и норматив № 3 «Сборка пистолета (автомата, винтовки) после неполной разборки» предназначены как для закрепления теоретических знаний об устройстве оружия, так и для формирования представлений о работе частей и механизмов оружия, устранения задержек при стрельбе, а также обеспечения надлежащего ухода и сбережения (чистки и смазки после стрельбы) [3]. В начале выполнения норматива № 2 осуществляется проверка заряженности оружия, а в завершении выполнения норматива №3 акцентировано внимание на положении оружия на столе с видимой частью предохранителя (рукоятки затворной рамы у автомата и винтовки), что способствует совершенствованию навыка безопасного и умелого обращения с ним. Последовательность сборки и разборки определяет правильность соединения всех частей и формирует бережное отношение к оружию (запрет на бросание частей).

В качестве рекомендаций к выполнению норматива №2 можно отметить:

- 1) Вначале необходимо отработать быстрое извлечение магазина из пистолета (отсоединение магазина для автомата и винтовки).

- 2) После извлечения магазина из пистолета необходимо сразу выключить предохранитель рукой, удерживающей оружие.

- 3) При выполнении норматива для автомата следует отработать отдельно действия по выниманию пенала с принадлежностями из приклада и отделению шомпола. Небрежное выполнение данных действий приводит на практике к повышенному травматизму – зачастую палец руки, извлекающей пенал, застревает в гнезде приклада, а попытки извлечения шомпола приводят к ушибам рук.

- 4) Для пистолета целесообразно отработать действия по возвращению на место спусковой скобы и скручиванию возвратной пружины со ствола. Невнимательное выполнение приводит ущемлению кожи рук и растягиванию возвратной пружины.

- 5) Для автомата необходимо отработать наиболее оптимальные действия по отделению затвора от затворной рамы.

- 6) Для винтовки необходимо отработать действия по отделению затвора от затворной рамы, ударно-спускового механизма, ствольных накладок, газового поршня и толкателя.

При выполнении норматива №3 следует обратить внимание на следующее:

- 1) Перед выполнением норматива следует продумать и в нужном порядке разложить части оружия.

- 2) Для пистолета необходимо отдельно отработать технику надевания затвора без отведения спусковой скобы.

- 3) При сборке автомата или винтовки обязательно потренировать технику присоединения каждой части. Очень часто обучаемые не уделяют этому должного внимания, сталкиваются с трудностями и теряют отведенное время.
- 4) Для автомата нужно дополнительно отработать технику вкладывания патрона в приклад.
- 5) При сборке пистолета и автомата следует помнить о включении предохранителя (постановке на предохранитель).
- 6) Необходимо помнить, что в завершении выполнения норматива, оружие кладется на стол предохранителем (рукояткой затворной рамы) вверх.

Норматив № 4 «Снаряжение магазина патронами» предназначен для формирования и совершенствования навыка приведения оружия в готовность к стрельбе, его своевременной перезарядки при необходимости длительного ведения огня [3]. Также он закрепляет знания относительно устройства оружия и его частей (непосредственно магазина), а также относительно устройства используемых боеприпасов.

При выполнении норматива №4 можно сформулировать следующие рекомендации:

1. В процессе снаряжения магазина пистолета необходимо помогать большим пальцем руки, удерживающей магазин, а не стремиться приложить все усилия свободной рукой.
2. Следует опробовать различные варианты помещения патронов в магазин пистолета и использовать наиболее оптимальный.
3. При снаряжении магазина автомата необходимо удерживать магазин таким образом, чтобы патроны при помещении не выступали за границы подавателя и не приводили к заклиниванию. В этом процессе также следует помогать большим пальцем руки, удерживающей магазин. Также магазин при снаряжении лучше упирать в какую-либо поверхность (стол, бедро и т.п.).
4. Эффективнее снаряжать магазин по одному патрону, располагая патроны ближе к непосредственному месту удержания магазина, чем брать сразу несколько штук. При использовании данной техники обучаемый визуально обращает внимание на то, в каком месте и каким образом брать последующий патрон. В то время как при снаряжении посредством удержания нескольких патронов очень часто приходится переключать неудобно расположенные патроны.

Норматив № 5 «Разряжение пистолета (автомата, винтовки)» позволяет сформировать и закрепить навык безопасного и умелого обращения с оружием в процессе его применения или использования (непосредственного ведения огня), способствует предотвращению травматизма и гибели как самого стреляющего, так и окружающих людей, а также препятствует разрушению находящихся рядом предметов или объектов [3]. Данный норматив особенно важен для действующих сотрудников органов внутренних дел, которые могут применять или использовать оружие в различных ситуациях оперативно-служебной деятельности и должны обладать правильно сформированным навыком разряжения.

При выполнении норматива №5 рекомендуется:

1. Отдельно отработать технику быстрого извлечения магазина из пистолета (отсоединения магазина от автомата, винтовки).
2. Затвор при извлечении патрона лучше не ставить на затворную задержку.
3. Магазин после извлечения из пистолета можно положить на стол или удерживать особым образом в руке, располагая между указательным и средним пальцем.
4. Для помещения магазина пистолет целесообразнее не извлекать полностью из кобуры, а только рукоятку.

Норматив №6 «Смена магазина из различных положений» присутствует в действующих руководящих документах только для пистолета Макарова и обусловлен совершенствованием навыка быстрого возобновления огня в ситуациях применения оружия [3]. Особенности выполнения данного норматива является совершенствование навыка безопасного и умелого обращения с оружием в процессе смены магазина (контроль ствола, правильный хват) и взаимодействия с принадлежностью к пистолету (кобура и запасной магазин). Кроме того, норматив позволяет закрепить знания о конструктивных особенностях оружия и принадлежностей, способствуя определению оптимальных способов и вариантов быстрой смены магазина.

При выполнении норматива №6 можно порекомендовать отработать технику удержания магазина в руке (между указательным и средним пальцем), которая не препятствует последующим действиям и значительно ускоряет весь процесс.

Выводы. Подводя краткий итог, следует отметить, что систематическое выполнение нормативов по огневой подготовке во время проведения практических занятий существенно повышает уровень теоретических знаний, степень мастерства и умелого обращения с огнестрельным оружием. Выполнение нормативов во время проведения учебно-тренировочных и контрольных стрельб является значимым элементом разминки и оказывает субстанциальное влияние на их результат. Установленные временные рамки каждого норматива наглядно демонстрируют уровень сформированности точных и слаженных действий. Скорость и качество выполняемой работы обучаемым позволяют сделать вывод об уровне его обращения с огнестрельным оружием и боеприпасами, точно диагностировать имеющиеся у него трудности и ошибки в работе, а также грамотно произвести необходимые коррекционные действия.

Чаще всего, хорошо подготовленный сотрудник выполняет все требуемые действия уверенно и быстро, точно и эргономично. В тоже время слабо подготовленный проявляет излишнюю суету и растерянность, что нередко приводит как мелкому травматизму (ссадины и царапины), так и серьезным повреждениям (вывихи, рассечения, переломы). Также следует отметить, что качество выполнения нормативов напрямую свидетельствует об определенном уровне физической готовности, так как большинство производимых действий с оружием требует достаточных мышечных усилий. И если обучаемый таковыми не обладает, это непременно скажется на результатах стрельбы.

Резюмируя, можно сделать вывод, что выполнение нормативов по огневой подготовке является не только значимым элементом в системе правильной организации обучающих занятий, но и важным условием формирования и совершенствования всей культуры обращения с огнестрельным оружием.

Литература:

1. Лапов, И.Н. Особенности формирования профессиональных компетенций сотрудников органов внутренних дел для выполнения задач в особых условиях / И.Н. Лапов, Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 2. – С. 238-240
2. Приказ МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».
3. Приказ МВД России от 23 ноября 2017 г. № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».
4. Светличный, Е.Г. Необходимость модернизации огневой подготовки, направленной на формирование навыков стрельбы из автомата, в образовательных организациях МВД РФ / Е.Г. Светличный, А.А. Жамборов, А.В. Петров // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 1. – С. 254-256

5. Светличный, Е.Г. Совершенствование организации профессиональной служебной и физической подготовки сотрудников ОВД России / Е.Г. Светличный, О.С. Панова, Е.А. Хенцинский, В.В. Хорольский, А.А. Белецкий // Ученые записки университета имени М.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – 2022. – Выпуск 2 (204). – С. 362-367

6. Светличный, Е.Г. Структура огневой подготовки, как составляющая профессиональной подготовки сотрудника правоохранительных органов РФ / Е.Г. Светличный, Д.М. Фатхиев, В.В. Шанько // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 2. – С. 251-254

7. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. «О полиции» № 3-ФЗ.

8. Фролов, А.А. Место нормативов по огневой подготовке в компетентностном подходе к специальной профессиональной подготовке сотрудников ОВД / А.А. Фролов // Электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «Совершенствование методики преподавания специальных профессиональных дисциплин в образовательных организациях МВД России». Краснодар. – 2022. – С. 462-465

Педагогика

УДК 37.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

магистрант Паршина Ксения Константиновна

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

старший воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 45 «Анкудиновский парк» (г. Нижний Новгород);

магистрант Биткина Татьяна Юрьевна

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

старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 167 (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. Целью статьи является изучение современных научных подходов к изучению вопроса о приобщении дошкольников к культуре здоровья. Обоснована значимость воспитания культуры здоровья, начиная с раннего и дошкольного возраста, когда дети наиболее восприимчивы к влияниям извне. Авторами определены факторы, обуславливающие особенности и пути формирования культуры здоровья дошкольников. Среди них выделены экологические, генетико-биологические, культурологические факторы и ряд других. Осуществлен анализ подходов к трактовке понятия «воспитание культуры здоровья», охарактеризованы их основные идеи и принципы. Аксиологический подход, один из наиболее актуальных и значимых, базируется на положении о необходимости приобщения детей дошкольного возраста к ценностям, в том числе, к ценностям здоровья и здорового образа жизни. Акмеологический подход основан на понимании алгоритмов и моделей совершенствования культуры здоровья, осознании человеком важности деятельности по сохранению и укреплению собственного здоровья. Основной идеей гуманистического подхода является признание человеческой жизни и здоровья главной ценностью, эффективным способом сохранения здоровья признана целенаправленная работа по воспитанию культуры здоровья с ранних лет. Авторы приходят к выводу о том, что воспитание культуры здоровья дошкольников – двуединый процесс, обусловленный совокупностью как объективных, так и субъективных факторов.

Ключевые слова: культура здоровья, дошкольный возраст, здоровье, ценности здоровья, научные подходы.

Annotation. The purpose of the article is to study modern scientific approaches to studying the issue of introducing preschool children to a culture of health. The importance of fostering a culture of health is substantiated, starting from early and preschool age, when children are most susceptible to outside influences. The authors identified the factors that determine the characteristics and ways of forming a culture of health in preschool children. Among them, environmental, genetic-biological, cultural factors and a number of others are highlighted. An analysis of approaches to the interpretation of the concept of “education of a culture of health” is carried out, their main ideas and principles are characterized. The axiological approach, one of the most relevant and significant, is based on the need to introduce preschool children to values, including the values of health and a healthy lifestyle. The acmeological approach is based on an understanding of algorithms and models for improving the culture of health, and a person’s awareness of the importance of activities to preserve and strengthen their own health. The main idea of the humanistic approach is the recognition of human life and health as the main value; purposeful work to foster a culture of health from an early age is recognized as an effective way to preserve health. The authors come to the conclusion that fostering a culture of health in preschool children is a two-pronged process, conditioned by a combination of both objective and subjective factors.

Key words: health culture, preschool age, health, health values, scientific approaches.

Введение. В последнее время в научных кругах все чаще ставится акцент на необходимости включения в систему воспитания общей культуры человека культуры здоровья, как обязательного элемента. Решение проблемы сохранения и укрепления здоровья детей входит в список приоритетных задач в нашей стране. Так, согласно статистическим данным, количество полностью здоровых и физически развитых для своего возраста дошкольников составляет всего 10-12%. К семи годам более 50% детей имеют те или иные отклонения в здоровье, нередко, хронические [5]. Притом хронические заболевания, возникающие у детей в возрасте от 3 до 6 лет, определяют дальнейшее здоровье ребенка как в школьные годы, так и во взрослой жизни. Из-за этого страдает физическое развитие ребенка, растет общая и инфекционная заболеваемость [3]. Хронические заболевания сказываются и на взаимодействии ребенка с социумом, психологической составляющей его личности и физической активности в будущем.

Интерес к теме здоровья является естественным у человека, поскольку современные тенденции развития технологий несут не только пользу, но и вред, связанный с образом жизни человека. Неумеренное использование электронных гаджетов влияет на различные аспекты здоровья, вызывает неприятные последствия. Однако на здоровье взрослого человека влияют не только эти проблемы, но и проблемы, идущие из раннего и дошкольного детства: хронические заболевания, неправильно сформированные привычки здорового образа жизни, отсутствие необходимых компетенций для его поддержания. Педагоги

способны предотвратить ряд перечисленных проблем путем воспитания, способного привить ребенку необходимые и доступные представления о своем здоровье, заложить основы культуры здоровья [1].

Изложение основного материала статьи. Понятие «культура здоровья» можно считать междисциплинарным, поскольку оно активно изучается в различных отраслях научного знания. Приверженцы традиционного подхода характеризуют культуру здоровья как элемент общечеловеческой культуры, связанный с отношением человека к собственному здоровью и здоровью окружающих, здоровому образу жизни. В.А. Деркунская объясняет сущность культуры здоровья как совокупность ценностного отношения ребенка к здоровью, его сохранению и укреплению, личностно и социально значимых навыков и умений, направленных на благополучие в области здоровья как физического, так и психологического [4]. Л.Н. Волошина указывает, что культура здоровья предполагает не только информационную осведомленность субъекта в конкретных вопросах, но также практическую реализацию мероприятий по здоровому образу жизни, заботу о своем здоровье и здоровье близких [2].

З.И. Колычева при рассмотрении проблемы культуры здоровья придерживается социального подхода [4]. По ее мнению, культура здоровья является неотъемлемым элементом общечеловеческой культуры, определяет успешность существования личности. Она выделяет в составе культуры здоровья такие элементы, как мышление, мировоззрение, культура чувств, эмпатия, оценка собственного поведения и поведения других людей, знания и умения валеологического характера. Таким образом, культура здоровья есть стиль жизни, ее каждодневный режим и уровень.

На отношении дошкольников к здоровью как высшей ценности влияет ряд факторов, которые так или иначе сказываются на эффективности формирования культуры здоровья и руководят повседневной мотивацией. Наиболее значимыми факторами, по нашему мнению, следует считать:

- генетико-биологические факторы, определяемые здоровьем родителей и иных прямых родственников, как наследуемые, так и обусловленные периодом перинатального развития;
- социально-экономические факторы, связанные с качеством жизни общества, обстоятельствами жизни семьи, жилищными условиями и пр.;
- природно-климатические факторы, обусловленные особенностями климатической зоны проживания ребенка – температура, сезонность и пр.;
- экологические факторы, предполагающие уровень загрязненности воздуха, воды и почвы, состояние окружающей среды в целом;
- культурологические факторы, определяемые отношением человека и общества к здоровью, принципам ведения здорового образа жизни, следующим из религии, национальных традиций, менталитета и т.д.;
- медицинские факторы, отражающие состояние врачебной помощи в месте проживания, эффективность профилактических мер и др. [7].

В толковании категории «здоровье» считаем возможным выделить ряд научных подходов. Так, по мнению приверженцев аксиологического подхода, здоровье – это высшая ценность для человека; с позиции сторонников акмеологического подхода здоровье – это неотъемлемое условие реализации высших человеческих возможностей. О здоровье размышляют в рамках гуманистического подхода, трактуя его как совокупность критериев – позитивного самовосприятия, способности к самоактуализации, саморазвитию. Приверженцев ресурсного подхода здоровье интересует как ресурс, позволяющий повысить эффективность человеческой деятельности, а здоровьесберегающего – как процесс жизнедеятельности, который возможно поддерживать посредством правильного образа жизни.

Рассмотрим более подробно. Аксиологический подход к решению вопроса о воспитании культуры здоровья дошкольников считают одним из наиболее актуальных и практически значимых. Аксиологические методы, применяемые в работе с дошкольниками, позволяют обеспечить методологическое обоснование педагогической работы по приобщению ребенка к ценностям. В дошкольном возрасте дети, как известно, максимально восприимчивы и довольно легко воспринимают транслируемые им ценности. Причиной этому можно считать эмоциональность дошкольников, склонность к наглядно-образному мышлению, искренний интерес к познанию окружающего мира. Проявления детской субкультуры позволяют сформировать желаемое представление о ценностях, обогатить набор ценностно-ориентированных образов. Ценность – категория, ориентируясь на которую можно корректировать пластичную активность дошкольников, проявления их познавательной, социальной деятельности, поскольку ценности являются субъективно-значимыми личностными образованиями. В процессе познания ценностей опыт ребенка пополняется разнообразными наглядными образами, что позволяет повысить эффективность эстетического, духовного, нравственного, художественного развития. Ребенок, постигающий ценностные категории, получает возможность творческой самореализации, самоутверждения, а также формирования собственного видения окружающего их пространства и мнения о нем.

Выделяют три направления проектирования ценностно-ориентированного подхода в образовании дошкольников, которые одновременно являются основными подходами приобщения детей к нравственным ценностям:

- ценность – это идеал, эталон, имеющий определенную эмоциональную окраску; подход предполагает формирование и развитие представлений о ценностях, обогащение соответствующего детского опыта;
- ценность – это элемент социокультурного пространства, состоящего из произведений изобразительного, литературного и иного искусства;
- ценность – это образец взаимодействия с объектами окружающего мира, инструмент, позволяющий реализовать направляющую и избирательную функции, усвоить социальные установки, регулировать собственную деятельность.

Подчеркнем, процесс приобщения детей к ценностям обусловлен в значительной степени особенностями личности педагога, который выступает для дошкольников проводником в мир ценностей, помогает каждому ребенку создать особую эмоциональную атмосферу, осознать и пережить значимость красоты окружающих предметов, гуманности поступков [7]. Функционал педагога в этом отношении гораздо шире, нежели просто информирование или наглядная демонстрация ценностей [8].

Акмеологический подход к воспитанию культуры здоровья дошкольников. Акмеология здоровья вызывает интерес многих исследователей, поскольку данное учение позволяет определить базовые характеристики формирования здоровой личности, понять алгоритмы, модели и уровни совершенствования здоровья человека, его внутреннюю позицию по вопросу совершенствования собственного здоровья.

Нередко к работе по оздоровлению детей в дошкольных учреждениях подходят с практической стороны, прикладывая усилия в первую очередь к поддержанию достаточного уровня здоровья ребенка. Такая позиция не соответствует современным воззрениям на оздоровительную работу с дошкольниками, которая предполагает комплексный подход. Устранить противоречие возможно заимствованием в педагогическую и психологическую деятельность оздоровительно-коррекционных средств, направленных на расширение физических и психических возможностей дошкольников. Для гармоничного развития необходимо, прежде всего, сформировать у ребенка созидательную позицию по отношению к собственному здоровью [6]. Помочь в этом может реализация принципа резонанса: взрослый человек создает вокруг

ребенка множество ситуаций, в которых ребенок может проявить собственные физические возможности. Другими словами, необходимо реализовывать физическое воспитание таким образом, чтобы ребенок понимал критерии физической подготовки, результаты, которые от него ожидают. Наиболее эффективными инструментами в реализации принципа резонанса считаются соревновательные виды активности, спортивные дисциплины и другие формы физкультурной работы с детьми [6].

Гуманистический подход, как приоритетный для современной российской системы образования, применительно к воспитанию культуры здоровья дошкольников предполагает акцент на позитивном самовосприятии, признании способности и потребности личности в самоактуализации и развитии, понимание уникальности опыта и потребностей каждого ребенка. Гуманистический подход исходит из того, что жизнь человека – главная ценность, а воспитание культуры здоровья – один из способов ее сохранения. Таким образом, в данном подходе здоровье рассматривается скорее не как самостоятельная ценность, а как важное условие, способствующее максимальному раскрытию потенциала ребенка.

Гуманистический подход признает право ребенка и семьи на самоопределение в сфере культуры здоровья, в частности, в выборе режима питания и рациона, распорядка дня, наличия или отсутствия дневного сна, объема физических нагрузок. Для каждого ребенка стараются создать поддерживающую образовательную среду, адаптировать, например, физические упражнения, разнообразить их, сделать разнообразным меню, познакомить с разными способами ухода за собой.

Ресурсный подход распространен в первую очередь на управленческом уровне. Здоровье рассматривается как ресурс человека, представляющий ценность для него самого и для общества в целом. Соответственно задача ресурсного подхода применительно к воспитанию культуры здоровья – это научить детей смотреть на здоровье как на свой актив, который нужно уметь не только сохранить, но и приумножить, а не бездумно тратить на что-то, не приносящее пользы в долгосрочной перспективе. При ресурсном подходе дети рано узнают об опасностях вредных привычек, о том, что объем здоровья у людей не одинаков и что с рождения и до определенного возраста он растет, но не будет находиться на пике вечно. Дошкольников учат стратегически мыслить, осознавая, что здоровье, сохраненное и приумноженное в детстве и молодости, – это капитал для зрелости и пожилого возраста.

Ресурсный подход связан со здоровьесберегающим подходом, который часто используют как понятие, тождественное культуре здоровья. Однако здоровьесбережение – это комплекс действий по планированию, прогнозированию, реализации и контролю результатов деятельности педагогов и других работников образовательной организации, нацеленной на поддержание и укрепление здоровья всех субъектов образовательных отношений. Отсюда следует необходимость установить в образовательном учреждении благоприятную эмоциональную атмосферу, обеспечить безопасную развивающую инфраструктуру, разработать и реализовать серию мероприятий профилактического и гигиенического характера, вести целенаправленную работу с родителями.

Выводы. Таким образом, следует сделать вывод о мультипарадигмальности определения процесса воспитания культуры здоровья. Подходы тесно связаны между собой, взаимопроникают друг в друг и отличаются только расставляемыми акцентами. Отметим, что воспитание культуры здоровья дошкольников – процесс, объединяющий объективные (условия дошкольной организации, профессиональная подготовка педагогов, развивающая предметно-пространственная среда, реализуемые программы) и субъективные (ценности, смыслы, установки и представления ребенка о собственном здоровье, способах его укрепления и пр.) факторы. Конечно же, на субъективные факторы влияют не только педагоги дошкольной организации, но, прежде всего, семейная система, окружение, личность самого ребенка.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Педагогические условия формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста / И.Б. Бичева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (26). – С. 259-270. – URL: http://vestospu.ru/archive/2018/articles/17_2_2018.html (дата обращения: 04.10.2023).
2. Волошина, Л. Н. Здоровьеориентированная образовательная система как феномен современной теории и практики социального воспитания / Л.Н. Волошина, О.В. Демидович // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Том 18. – С. 126-129
3. Карасёва, Т.В. Формирование культуры здоровья воспитателей ДОУ / Т.В. Карасева, А.Ю. Семенова, С.Ю. Толстова // Наука и школа. – 2008. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-zdorovya-vospitateley-dou> (дата обращения: 27.10.2023)
4. Касьянова, Л.Г. Формирование культуры здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в ДОО / Л.Г. Касьянова, В.К. Литвинюк // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №1 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-doo> (дата обращения: 27.10.2023)
5. Кравченко, И.А. Заболеваемость детей дошкольного возраста, по данным выборочного исследования / И.А. Кравченко. – М.: Дирекция по организации деятельности государственных учреждений ВАО г. Москвы, 2013. – URL: <https://rdkb.ru/files/file2019.pdf> (дата обращения: 25.10.2023)
6. Санникова, А.С. Принципы оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО / А.С. Санникова, Т.Г. Ханова // Неофит: Сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов. Выпуск 16. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2019. – С. 176-179
7. Сергейко, С.А. Формирование у дошкольников ценностного отношения к здоровью / С.А. Сергейко, В.С. Сурмач // Педагогика и психология детства: современное состояние, перспективы развития: сборник научных статей / Гродненский государственный университет имени Янки Купалы; под науч. ред. В.Т. Чепикова; ред. кол.: С.А. Сергейко [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 131-136
8. Шустова, Л.П. Развитие компетентности учителей физической культуры в вопросах гендерного подхода в образовании / Л.П. Шустова, С.В. Данилов // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 4.

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Шамарин Иван Константинович

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

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены активные методы обучения студентов вуза, направленные на формирование профессионально-нравственной культуры будущих учителей. Особое внимание уделено рассмотрению таких активных методов обучения, как театрализованные семинары; моделирование педагогического процесса; «круглый стол». Учебная деятельность студента в высшей школе является творческой и направлена на развитие профессиональных и личностных качеств будущего учителя. Активные методы обучения способствуют расширению познавательных и профессиональных мотивов, формируют нравственные ориентации. Так, театрализованный семинар не только проявляет творческие способности студентов, но и способствует решению широкого спектра проблемных задач нравственного характера. Кроме того, активные методы обучения развивают у обучающихся коммуникативные навыки, поскольку в процессе обсуждения вопросов «круглого стола», студенты учатся выражать свои мысли, аргументировать свою точку зрения. Это важный навык для будущих педагогов, так как профессионально-нравственная культура учителя предусматривает сформированные коммуникативные навыки, развитое критическое мышление. Умение анализировать информацию, выделять в ней главное, оценивать достоверность и надежность источников помогает им стать компетентными педагогами, способными критически мыслить и принимать обоснованные решения. Участие будущих учителей в моделировании педагогического процесса, дает возможность практического применения, полученных знаний на практике. Понять свои сильные и слабые стороны, определить области, в которых необходимо развиваться. Следовательно, активные методы обучения будущих учителей помогают им расширять свои знания в области профессиональной деятельности, развивать нравственные качества, формировать ценностные ориентации.

Ключевые слова: активные методы обучения, будущий учитель, профессиональные навыки, нравственное развитие, профессионально-нравственная культура.

Annotation. The article considers active methods of teaching university students aimed at the formation of professional and moral culture of future teachers. Special attention is paid to the consideration of such active teaching methods as theatrical seminars; modeling of the pedagogical process; "round table". The student's educational activity in higher education is creative and is aimed at developing the professional and personal qualities of the future teacher. Active teaching methods contribute to the expansion of cognitive and professional motives, form moral orientations. Thus, the theatrical seminar not only shows the creative abilities of students, but also contributes to solving a wide range of problematic moral problems. In addition, active teaching methods develop students' communication skills, because in the process of discussing the issues of the "round table", students learn to express their thoughts, to argue their point of view. This is an important skill for future teachers, since the professional and moral culture of the teacher provides for formed communication skills, developed critical thinking. The ability to analyze information, highlight the main thing in it, evaluate the reliability and reliability of sources helps them become competent teachers who are able to think critically and make informed decisions. The participation of future teachers in the modeling of the pedagogical process makes it possible to apply the knowledge gained in practice. Understand your strengths and weaknesses, identify areas in which you need to develop. Consequently, active methods of teaching future teachers help them expand their knowledge in the field of professional activity, develop moral qualities, and form value orientations.

Key words: active teaching methods, future teacher, professional skills, moral development, professional and moral culture.

Введение. Современная система подготовки будущих педагогов должна строиться на создании крепкого фундамента, который способствует профессиональному росту и развитию личности педагога. Учитель должен обладать не только глубокими знаниями своего предмета, но и быть в курсе последних достижений в области профессиональных знаний. Кроме того, педагог должен обладать высоким уровнем морально-нравственных качеств и профессиональной этики. Важно отметить, что эти качества являются ключевыми для развития педагогических навыков и личностных качеств, таких как профессионализм, креативность, инициативность, исполнительность, ответственность, требовательность, решительность, гуманность и нравственность [1].

Процесс профессионального становления личности – сложный процесс. Качества личности динамичны, поэтому в процессе формирования нравственной культуры будущего учителя важно выявить «структурные звенья» личности, позволяющие учитывать неравномерность нравственного развития личности специалиста. Требуется четко определить, какие конкретные психические процессы и качества личности нужно сделать предметом изучения, чтобы получить данные о характере той внутренней деятельности будущих учителей, которая обуславливает их становление как специалистов.

Личность будущего учителя формируется преимущественно через саморазвитие, самоконтроль, преодоление образа мышления, рассчитанного только на использование готовых типовых решений. Центральным звеном педагогического процесса становится активная творческая деятельность студентов, которая проявляется в условиях организации активных методов обучения. Внедрение в образовательный процесс высшей школы активных методов обучения, способствует формированию профессионально-нравственной культуры будущего учителя.

Изложение основного материала статьи. Технологии профессионально-нравственной подготовки будущих учителей представляют собой комплекс мероприятий, приемов и инновационных подходов, которые помогают педагогу осваивать знания о своих учениках и эффективнее воздействовать на них.

Педагогические технологии в области профессионально-нравственных задач включают в себя не только конкретные учебные материалы, но и аналитические навыки, которые помогают решению различных проблемных и этических ситуаций. Уровень сформированности аналитических навыков напрямую влияет на эффективность и качество творческой деятельности будущего учителя.

Изменение требований к работе современных педагогов требует разработки методов и средств обучения, которые

помогут сформировать содержательную составляющую профессиональной деятельности учителя.

Одной из задач профессий, связанных с общением между людьми («человек-человек»), является направленное изменение личностных, индивидуальных и субъектных характеристик людей, их поведения, состояний и результатов совместной и индивидуальной деятельности. Для достижения этих изменений необходимо оказывать прямое или косвенное воздействие на психику, а также учитывать внутренние условия, определяющие характер этих изменений. Поэтому профессиональная деятельность в системе "человек-человек" рассматривается учеными психологами как процесс управления [2].

Управление людьми предполагает не подавление, манипулирование или навязывание требований, противоречащих природе объекта воздействия, а максимальный учет его специфики, согласование каждого воздействия с его развитием и потенциалом. Именно с позиции управления рассматривается профессиональная деятельность по обучению, воспитанию, психическому развитию, формированию и становлению личности будущего учителя в трудах отечественных психологов Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, Н.Ф. Талызиной, Л.Б. Ительсона, В.Я. Якунина и др.

Одним из факторов успешного формирования профессионально-нравственной культуры у студентов является использование активных методов обучения в образовательном процессе. Эти методы основаны на принципе непосредственного участия, который требует от преподавателя вовлечения каждого студента в активную деятельность по поиску решений проблем, изучаемых в курсе, и развития реальных умений и навыков педагогической работы.

Образовательный процесс, основанный на активном обучении, создает среду, схожую с той, в которой студенты будут работать, и содержит конкретные проблемы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Он развивает у студентов способности решать практические задачи, чтобы улучшать воспитательную работу со школьниками.

Как известно, термин "активные методы обучения" относится к широкому спектру теоретических и практических занятий. Наибольший интерес для нас представляют следующие активные методы обучения студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование»:

- метод театрализованных семинаров;
- метод моделирования педагогического процесса;
- метод «круглого стола».

Рассмотрим роль каждого метода в формировании профессиональной и нравственной культуры студентов, а также особенности реализации активных методов обучения, включенных в образовательный процесс вуза.

1. Метод театрализованных семинаров.

Применяемый метод будет особенно эффективен для студентов-филологов, поскольку синтезирует в себе два направления: театр и литературу. Театр, как известно, в переводе с греческого означает «зрелище», поэтому основной установкой предложенной формы работы стала зрелищность. Именно данное обстоятельство обуславливает наличие специальной системы творческих заданий, которые даются студентам накануне семинара. Хорошо известная методика применения ролевой игры может быть дополнена элементами инсценировки, «вживания» студентов в образы литературных персонажей или писателей, что позволяет им представлять мысли, чувства, мотивы поступков последних. Игровые элементы активизируют познавательную деятельность студентов, учат их мыслить нестандартно, обращают внимание на чувственно-эмоциональную сферу личности.

Театрализованный семинар не только проявляет творческие способности студентов, но и способствует решению широкого спектра проблемных задач нравственного характера. Как показывает практика проведения подобных занятий, все студенты группы принимают самое активное участие в подготовке театрализованного семинара. Рисуя декорации, придумывая костюмы, составляя страстные монологи героев, студенты развивают свои творческие способности, активизируя разнообразные формы работы. Подобные зрелищные семинары имеют и большое воспитательное значение: студенты-практиканты, попадая в школу, переносят в свою реальную педагогическую деятельность эти же формы и методы активизации творческих способностей личности. Безусловно, метод театрализованных семинаров играет большую роль в процессе формирования профессионально-нравственной культуры будущих учителей.

2. Метод моделирования педагогического процесса.

Известно, что моделирование педагогических ситуаций - это упрощенное воспроизведение тех или иных ситуаций педагогического процесса, искусственное освобождение реально существующих педагогических ситуаций от ряда факторов, влияние которых на ход развития педагогической ситуации не является предметом обучения. Моделирование педагогических ситуаций в процессе подготовки будущего учителя позволяет заранее, еще до непосредственной практики в школе, преобразовать и синтезировать знания, получаемые при изучении отдельных теоретических дисциплин, использовать их для решения практических задач, устанавливать органическую связь между педагогической теорией и практикой.

В процессе работы предлагается использовать проективные (конструктивные) задачи, предназначенные для выработки умений самостоятельно строить способы решения уже поставленной задачи, разрабатывать определенный «проект» организации, содержания и форм деятельности учащихся (планировать урок, отбирать критический материал для учащихся данного возраста, определять способы подачи этого материала и организационные формы деятельности школьников, намечать виды их самостоятельной работы и т.п.), и игровые задачи, моделирующие процессы реального взаимодействия на уроке, общения и коммуникации учителей и школьников. Моделируя на занятиях реальный педагогический процесс, можно использовали как индивидуальные, так и групповые формы организации учебной деятельности студентов.

При выполнении конструктивных заданий, отбирая тематический материал, студенты определяют его значимость в общей системе воспитательных воздействий, доступность для данного возраста учащихся, наиболее рациональные формы организации воспитательного процесса. С учетом всех этих факторов строится некоторый «проект» будущего педагогического воздействия, планируются средства, необходимые для организации этой деятельности, разрабатывается конкретная программа управления ею. Студенты конструируют и проигрывают как традиционные формы урока, так и достаточно новые, оригинальные формы организации внеурочной деятельности учащихся (тематические игры-викторины «Что, где, когда?», «Своя игра» и др.).

Примерная деятельностьная модель занятий в случае выполнения студентами проективных заданий с последующим проигрыванием может быть представлена следующими этапами:

1. Ориентирующий этап, главной целью которого является – помочь будущим учителям увидеть возможности рассматриваемой формы работы в организации воспитательного процесса или в подготовке нестандартного урока по предмету, определить целесообразность использования тех или иных материалов и согласованность выбираемого содержания с предлагаемой формой работы, раскрыть воспитательный потенциал исследуемого вида деятельности учащихся.

2. Основной этап, начинается с того, что студенты делятся на функциональные подгруппы (микроразряды), каждая из

которых получает свое задание по разработке «проекта» воспитательного воздействия. После распределения групповых заданий студенты изучают методику подготовки и проведения рассматриваемой формы воспитательной работы. Выполнение заданий по подбору материалов и разработке содержания воспитательного мероприятия осуществляется микрогруппами преимущественно во внеаудиторное время. Проигрывание разработанного «проекта» обычно предлагается одной из микрогрупп.

3. Обобщающий этап предполагает анализ выполненных студентами разработок. При этом «проекты» сначала оцениваются микрогруппами, потом группой в целом. Анализируя воспитательные мероприятия, студенты видят положительное и отрицательное не только в своей работе, но и в работах своих товарищей, подстраховывают себя от повторения их ошибок, заимствуют удачные находки.

Подобный опыт проведения занятий, в ходе которых моделируются условия, возникающие на практике, открывает достаточно большие возможности для синтеза знаний, полученных студентами при изучении различных дисциплин.

3. Метод «круглого стола».

Принцип коллективного обсуждения проблем стоит в центре методологии «круглого стола», эффективно применяемой в различных сферах деятельности, в том числе и в педагогической. Работая за «круглым столом», будущие учителя обмениваются информацией, усваивают новое, учатся спорить, убеждать, анализировать, отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

Работа за «круглым столом» протекает наиболее плодотворно в том случае, когда вопросы, выносимые на обсуждение, содержат важную проблему, трансформируются на конкретные ситуации, с которыми сталкиваются будущие учителя, предполагают неоднозначность ответов, требуют доказательства выдвигаемых предложений, суждений и т. п.

С учетом этих требований предлагается следующая методика проведения семинарских занятий за «круглым столом» для студентов-филологов.

Для подготовки к семинару студентам предлагаются вопросы в «традиционной» формулировке и необходимая литература. Непосредственно же на семинаре вопросы даются в новой редакции, формулируются проблемно, с апеллированием к собственному мнению студентов. Так, например, на семинаре, посвященном проблеме положительного героя в творчестве И.С. Тургенева, студенты обсуждают следующие вопросы:

1. В чем, по вашему мнению, состоит значение изображения положительного героя в творчестве И.С. Тургенева и с чем связано повышение актуальности этой проблемы в настоящее время?
2. Как вы понимаете, что такое положительный герой? В чем его особенности?
3. Насколько вариативен, может быть, положительный герой в разные исторические эпохи? Есть ли общие черты, которые должны быть присущи положительному герою в целом?
4. Как И.С. Тургенев относится к своим героям: Рудину, Инсарову, Базарову?
5. В чем, по вашему мнению, должен заключаться итог деятельности положительного героя?

В начале занятия каждый участник «круглого стола» получает карточку с вопросом. Для того, чтобы студент обдумал вопрос, ему дается на это время, как правило, 3-5 минут, после этого начинается коллективное обсуждение проблемы. Студенты, у которых была возможность подготовиться заранее, приступают к обсуждению вопроса, затем к дискуссии постепенно присоединяются и остальные участники группы. В целях активизации дискуссии и формирования правильного понимания проблемы привлекаются критические статьи, публикации из журналов и газет, а также примеры из реального мира.

Активно и плодотворно работают студенты за «круглым столом» в том случае, когда вопросы затрагивают проблемы, свойственные молодежи. Например, при проведении «круглого стола» по теме «Духовные искания героев Л.Н. Толстого» будущим учителям литературы могут быть предложены такие вопросы: «Каков смысл жизни в трактовке Л.Н. Толстого? Ответ обоснуйте или «Охарактеризуйте процесс духовных исканий Пьера Безухова и Андрея Болконского. На чьей стороне автор и почему?».

На обсуждение за «круглым столом» выносятся нравственные проблемы, поднимаемые в художественных произведениях (например, В. Распутин «Прощание с Матерой», В. Быков «Сотников»). Вопросы к обсуждению составляют сами студенты, работая, например, сначала в микрогруппах (7-10 минут), а потом коллективно. Содержание вопросов должно отражать нравственные проблемы произведения. Например:

- «Ваше отношение к затоплению деревни Матера»;
- «Как решается проблема нравственного выбора в повести В. Быкова «Сотников»?»;
- «Почему фильм, снятый Л. Шепитько по книге В. Быкова «Сотников», называется «Восхождение»?» и др.

Для будущих учителей бывают чрезвычайно полезны встречи за «круглым столом» с опытными педагогами – учителями школ, классными руководителями, организаторами воспитательной работы, представителями методических отделов министерства образования и пр. Подобные встречи за «круглым столом» рекомендуются использовать в работе факультатива «Нестандартная форма проведения урока». Для обеспечения активной и заинтересованной обстановки во время «круглого стола», требуется обратить внимание студентов на значимость обмена мнениями и поддержания атмосферы свободного обсуждения. При этом приглашенных на «круглый стол» следует также сориентировать на выступление не с докладом, а с изложением своего мнения (опыта, трудностей, находок) по затронутой проблеме [3].

Методом «круглого стола» могут быть рассмотрены различные нравственные проблемы, выносимые на семинарские занятия. Однако ни один из активных методов нельзя считать универсальным. Проведение занятий с применением одних и тех же методов (например, театрализованный семинар или «круглый стол») делает их слишком традиционными, в результате снижается их эффективность. Чтобы этого не произошло, необходимо постоянно обновлять не только содержание занятий, но и методику их проведения, вводить новые элементы, т. е. стремиться реализовать принцип непрерывного обновления.

Выводы. Практика показывает, что своеобразие и значимость использования в процессе преподавания активных методов заключаются также в том, что при традиционной методике усвоение знаний и формирование на их основе реальных умений и навыков протекает последовательно, а при активном обучении это осуществляется одновременно, следовательно, сокращается необходимое учебное время на их формирование. Кроме того, применение активных методов обучения повышает как познавательную активность студентов, так и их интерес к нравственным проблемам, развивает профессионально-нравственную культуру.

Активные методы обучения реализуются в полной мере лишь тогда, когда сочетается проблемность с организацией коллективной деятельности студентов. В этом случае создается особый психологический настрой, способствующий критическому оцениванию студентами сформированности своей профессионально-нравственной культуры, стимулирующий их активность и самостоятельность по развитию необходимых знаний и умений.

Литература:

1. Ермолаева, Т.В. Профессионально-этическая подготовка будущего педагога профессионального обучения в

высшей школе: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ермолаева Татьяна Владимировна. – Москва, 2008. – 223 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 423 с.

3. Хачикян, Е.И. Формирование профессионально-нравственной культуры будущих филологов / Е.И. Хачикян. – Калуга: ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского", 2018. – 167 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Шамарин Иван Константинович

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Высокая общественная значимость деятельности учителя обуславливает высокие требования к его нравственному уровню во взаимосвязи с профессиональной подготовленностью. Именно вопросы нравственности, нравственного развития личности стали ключевыми в социально-экономическом и политическом преобразовании общества. В современной эпохе нравственности наблюдается возрастание уровня социальной свободы для активных и творческих личностей, а также возвращение к ценностно-смысловому раскрытию индивидуальности. Необходимо проводить научно-педагогическое исследование и решать противоречия в отношениях между нравственными ценностями в жизни личности, способами изучения личности и ее формирования, духовно-творческим развитием индивидуальности, а также развитием нравственной культуры личности. Чтобы соответствовать новым требованиям жизни, будущему учителю необходимо развиваться на интеллектуальном, моральном, коммуникативном, эмоциональном и рефлексивном уровнях. Такое развитие доступно каждому человеку, и его личностные изменения могут быть осуществлены через тонкое педагогическое воздействие. Нравственная культура имеет два основных аспекта. С одной стороны, это концептуальная модель общечеловеческих ценностей, которая принимается людьми как неизменный и всеохватывающий основной элемент жизни. С другой стороны, нравственная культура является живой реальностью, отражающей сегодняшние и будущие условия профессиональной деятельности педагога, его готовность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, его активности при освоении профессионально-нравственных навыков и способности обнаруживать смысл в своей профессии. Нравственная культура является сложной и противоречивой. Будущий педагог должен принять нравственные установки, ценности и мотивацию в качестве основы для своего личностного развития, а также активно вступать в новые профессионально-нравственные взаимоотношения. Педагогическая работа с развивающейся личностью должна быть глубокой психологически, индивидуализированной, динамичной и способствующей самопознанию.

Ключевые слова: профессионально-нравственная культура, компоненты, критерии, модель, педагогическая система, учитель, студент вуза.

Annotation. The high social significance of the teacher's activity determines the high requirements for his moral level in connection with professional preparedness. It is the issues of morality and moral development of the individual that have become key in the socio-economic and political transformation of society. In the modern era of morality, there is an increase in the level of social freedom for active and creative individuals, as well as a return to the value-semantic disclosure of individuality. It is necessary to conduct scientific and pedagogical research and resolve contradictions in the relationship between moral values in the life of a person, ways of studying personality and its formation, spiritual and creative development of individuality, as well as the development of moral culture of the individual. In order to meet the new requirements of life, the future teacher needs to develop on the intellectual, moral, communicative, emotional and reflexive levels. Such development is available to every person, and his personal changes can be carried out through subtle pedagogical influence. Moral culture has two main aspects. On the one hand, it is a conceptual model of universal values, which is accepted by people as an unchanging and all-encompassing basic element of life. On the other hand, moral culture is a living reality reflecting the current and future conditions of a teacher's professional activity, his willingness to adapt to changing living conditions, his activity in mastering professional and moral skills and the ability to discover meaning in his profession. Moral culture is complex and contradictory. The future teacher should accept moral attitudes, values and motivation as the basis for his personal development, as well as actively enter into new professional and moral relationships. Pedagogical work with a developing personality should be deep psychologically, individualized, dynamic and conducive to self-knowledge.

Key words: professional and moral culture, components, criteria, model, pedagogical system, teacher, university student.

Введение. Нравственная культура будущего учителя выступает как динамичная, развивающаяся форма культуры. Это не столько объективная норма, запрещающая или предписывающая, сколько субъективное достояние личности, она открывает простор как индивидуальному духовному развитию, так и возможности широкого, разнообразного общения. Вместе с тем можно утверждать, что нравственная культура будущего учителя является целенаправленной и внутренне согласованной системой нравственных качеств личности.

Проблема становления профессионально-нравственной культуры педагога требует решения множества вопросов: развития его нравственной активности, нравственных качеств, поисков механизмов превращения их во внутренний регулятор поведения, освоения профессиональных норм поведения и т.п. Другими словами, это проблема, которая предполагает целостный и системный подходы к ее изучению.

Изложение основного материала статьи. В учителе мы должны видеть и предметника, и воспитателя, и жизненного организатора, и проводника нравственной культуры. В этих условиях перед педагогической наукой встает вопрос выбора эффективных подходов к формированию нравственной культуры будущего педагога. Для нашего исследования оптимальным выбором стали целостный и системный подходы.

Целостный подход направлен на выявление в педагогической системе прежде всего синкретичных структурных элементов и отношений; понимание того, что в системе является стабильным, что важным, а что несущественным. Целостный подход подразумевает установление роли компонентов в организации целостной системы.

Системный подход используется тогда, когда перед исследователем стоит задача выявить интегративные свойства и качественные характеристики объекта, когда нужно понять сложноорганизованный объект как целостность, выявить структуру и характер взаимодействия элементов.

Рассмотрим структуру нравственной культуры. Структура – это единство стабильных связей объекта, способствующих сохранению его целостности и собственной идентичности, т. е. сохранение основных свойств при различных внутренних и внешних изменениях [2]. Структура и содержание профессиональной деятельности учителя неизменно предполагает наличие таких элементов, как педагогические, психологические, специальные, обеспечивающих целостность учебно-воспитательного процесса и нравственного содержания личности педагога. Необходимо также выделить компоненты нравственной культуры будущего учителя, которые на наш взгляд могут быть представлены, как:

- система аксиологических, общечеловеческих норм нравственности: «делай добро», «будь верным», «не укради», «старайся стать лучше». Эти нормы в значительной мере кажутся формальными, поскольку не могут быть строго доказаны и выведены из каких-то более общих норм. Вместе с тем они являются той основой, без которой не могут существовать и более частные, конкретные нормы нравственности;

- система относительных норм нравственности, отражающих социальную принадлежность человека, соответствующих уровню его духовного развития, его конкретной социальной роли;

- совокупность специфически нравственных положительных и отрицательных чувств, опосредующих нормы, принимаемые решения, поступки, придающих целостность нравственной жизни;

- нравственные ценности (милосердие и сострадание, доброта, справедливость, свобода, веры и т.д.). Они выступают как компоненты духовно-нравственной жизни;

- «знания о жизни и человеке», их можно назвать нравственной мудростью. Она выражает опытность, трезвость взгляда на человека, на возможности людей, представления о наиболее типичных формах поведения, о типах личности и т.д. Эта мудрость соединяет чувственные, рациональные и эмоциональные компоненты, представление как о должном, так и о сущем;

- нравственная зрелость как показатель целостности личности - центральная ось нравственной культуры.

Особую важность в формировании нравственной культуры будущего педагога приобретает не просто усвоение необходимых знаний, а выработка таких профессиональных компетенций, которые будут отвечать современным достижениям науки и практики в педагогической деятельности. Учитывая этот факт, необходимо наполнить образовательное поле высшей школы такими педагогическими условиями, которые будут способствовать нравственному росту обучающихся. В контексте рассматриваемого процесса деятельностного подхода следует отметить следующие педагогические условия, в которых возможна эффективная, целенаправленная деятельность будущего учителя.

Во-первых, выбор профессии учителя должен быть согласован с внутренней потребностью овладения педагогическими знаниями. Во-вторых, в рамках каждой изучаемой студентом дисциплины должны быть возможности для его профессионально-нравственного становления. В-третьих, профессия учителя, его профессиональная деятельность, как базовая ценность для будущего педагога должна способствовать его личностному росту, нравственному самовоспитанию и самосовершенствованию. В-четвертых, тесное педагогическое сотрудничество вуза со школой, будет способствовать профессионально-нравственному становлению личности будущего учителя.

Профессиональная деятельность педагога есть не только его нравственная работа над собой, но и передача нравственных ценностей воспитанному. Следовательно, учебно-воспитательный процесс, организуемый и в вузе, и в школе, должен учитывать объективный запрос общества и государства, следовать необходимым, закономерным тенденциям их развития. В контексте рассматриваемой проблемы мы делаем вывод о том, что реализация нравственных знаний на практике - главный признак профессионально-нравственной культуры учителя.

Формирование нравственной культуры будущих учителей – динамичный процесс. Он охватывает: усвоение профессионально-нравственных знаний, развитие убеждений, выработку профессиональных компетенций и реализацию их в области нравственных отношений.

Теоретическое рассмотрение предмета исследования, анализ состояния его проблемы на практике позволили сделать вывод о том, что:

- во-первых, интерес к нравственным знаниям будущих учителей формируется в процессе учебной и внеаудиторной деятельности, содержание и организация которой должны учитывать педагогические функции;

- во-вторых, вуз, располагая определенными возможностями для становления профессионально-нравственной культуры студентов, должен использовать их в полной мере с учетом специфики образовательного процесса в каждом из них и возросших нравственных требований к личности учителя;

- в-третьих, повышение эффективности процесса становления профессионально-нравственной культуры обуславливает необходимость разработки научно обоснованной системы, предполагающей упорядочение всех существующих и тесно взаимодействующих компонентов, а также учет факторов, влияющих на личность будущего учителя.

В современном научно-педагогическом исследовании активно ищутся новые подходы к формированию профессионально-нравственной культуры и творческому использованию образовательного процесса в соответствии с будущей профессиональной деятельностью учителя. В разработке теоретической модели профессионально-нравственного воспитания будущих учителей мы придерживаемся концепции педагогической деятельности как системы и структурно-функционального подхода, предложенного Н.В. Кузьминой. Наша теоретическая модель состоит из трех взаимосвязанных базовых структурных компонентов:

1. Мотивационный, обусловленный значением мотивации, как процесса, побуждающего человека к деятельности, обуславливающий направленность личности.

Мотивация в процессе формирования профессионально-нравственной культуры будущего учителя выступает в форме направленности обучающихся в вузе на самосовершенствование, самопознание; убежденности не только в необходимости, но и желании нравственного саморазвития в профессиональной деятельности.

2. Содержательный компонент, включающий в себя: компетентную осведомленность студента в области выбранной профессии и ее нравственную составляющую; способность использовать психолого-педагогические знания для нравственного самопознания, с учетом специфики выбранной профессии; понимание сущности учебно-воспитательного процесса в школе, где важную роль в формировании модели нравственного поведения учащихся играет личность педагога.

3. Деятельностный компонент, представленный категорией «деятельность», как активного взаимодействия субъекта с окружающей средой, реализуется посредством определенных умений как освоенного субъектом способа выполнения действий, обеспечивающий совокупностью приобретенных знаний. Реализация данного компонента в предложенной модели заключается в умении генерировать нравственные ценности в процессе формирования профессиональных компетенций средствами активных методов обучения и воспитания, игровых технологий, инновационных процессов в образовании.

Основными критериями формирования профессионально-нравственной культуры будущего учителя являются:

- 1) Владение компетенциями в области профессиональной деятельности.
- 2) Умение успешно решать воспитательные задачи в педагогической практике.
- 3) Стремление к самосовершенствованию нравственной культуры.
- 4) Усвоение моральных и этических принципов и способность руководствоваться ими в условиях нравственного выбора.

Общим критерием сформированности профессионально-нравственной культуры будущего педагога будет готовность использовать усвоенные знания в качестве внутреннего регулятора поведения.

Разработка системы формирования профессионально-нравственной культуры будущих учителей основана на субъектно-деятельностном подходе. Это означает, что профессионально-нравственные качества личности будущего педагога формируются и проявляются в его педагогической деятельности или в деятельности, моделирующей его будущую профессию.

Профессионально-нравственная культура, как интегративное качество личности будущего учителя, развивается в результате систематического решения педагогических задач, связанных с нравственным воспитанием школьников. При этом необходимо учитывать становление нравственных качеств личности будущего учителя вместе с его развитием, поскольку формирование профессионально-педагогических навыков, знаний и представлений о своих возможностях происходит в процессе активного участия студента в учебно-профессиональной деятельности.

При рассмотрении педагогической системы формирования профессионально-нравственной культуры будущих учителей необходимо учитывать следующее:

1. Цель создания системы – развитие профессионально-нравственной культуры как личностного качества будущих учителей.

2. Эта система была разработана для передачи необходимой учебной и научной информации студентам.

3. Задачи данной системы реализуются через применение различных средств, форм и методов педагогических воздействий на будущих учителей.

4. Контингент студентов и преподавателей, обладающих специфической информацией и коммуникационными средствами, является неотъемлемой частью данной системы.

Достижение цели педагогической системы заключается в длительном, сложном и целостном процессе формирования профессионально-нравственной культуры будущих учителей. Однако для обеспечения большей результативности нашей педагогической системы мы считаем необходимым предусмотреть в целостном процессе подготовки три этапа:

1. Актуализация саморазвития и самосовершенствования будущих учителей.

2. Осознание роли педагогической деятельности в становлении профессионально-нравственной культуры учителя.

3. Формирование профессионально-нравственной культуры в непосредственной связи с практической деятельностью студента [3].

Первый этап формирования профессионально-нравственной культуры будущих учителей осуществлялся в течение первого года обучения и его особенность определяется адаптацией студентов к новым условиям их деятельности. Включение в учебно-профессиональную деятельность предполагает наличие у будущих педагогов соответствующих субъективных предпосылок: интерес к изучаемым наукам, творческие способности, необходимый уровень развития мышления, кругозор, склонность к педагогической деятельности, педагогическую направленность и т.д. В условиях адаптации к новой деятельности, новым социальным группам актуализируются процессы познания и осознания студентами своих индивидуально-психологических особенностей.

При разработке теоретической модели профессионально-нравственной культуры как интегративного личностного качества мы исходили из положения Н.В. Кузьминой о том, что «педагогическая деятельность может быть успешной, если структура личности учителя соответствует структуре деятельности...» [1].

В стенах высшей школы происходит становление профессиональной направленности, осознание концепции «Я – учитель», развитие профессионально значимых качеств личности. Это выражается в позитивной направленности к выбранной профессии, в склонности и интересе к ней, в желании самосовершенствоваться в педагогической деятельности, удовлетворять свои профессиональные потребности, предполагающие понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, взгляды, установки, убеждения. Только в этих условиях возможно формирование профессионально-нравственных качеств будущего учителя.

Выводы. Таким образом, вышеизложенное позволяет нам сформулировать определение понятия профессионально-нравственной культуры. Профессионально-нравственная культура – это интегративная часть личности будущего учителя, которая охватывает не только особенности профессиональной деятельности педагога и разнообразие его общественных связей, но также устанавливает гармоничные связи между профессиональными компетенциями и нравственными качествами личности, что позволяет рассматривать педагогическую деятельность с точки зрения этики и морали.

Мы приходим к выводу, что профессионально-нравственная культура будущего педагога предполагает наличие таких ценностных установок, профессионализма, свойств и качеств личности, которые обеспечивают ему возможность грамотно, творчески и осознанно выполнять свои профессиональные обязанности.

Литература:

1. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Ленингр. орг. о-ва "Знание" РСФСР, 1985. – 207 с.
2. Кузьмина, Н.В. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1973. – 106 с.
3. Хачикян, Е.И. Концепция формирования профессионально-нравственной культуры будущего учителя литературы: диссертация...доктора пед. наук:13.00.08 / Хачикян Елена Ивановна. – Калуга, 2001. – 255 с.

УДК 336

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

аспирант Назарова Анна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

студент Назарова Екатерина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ», «ФИНАНСОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ФИНАНСОВАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. Современный рынок финансовых услуги его изменения влекут за собой развитие и улучшение различных экономических инструментов, что в свою очередь, отражается и на непосредственном значении этих понятий. Многие граждане России чаще всего не имеют достаточного уровня знаний, умений, навыков и компетенций в области финансовых услуг, что влечет за собой нерациональное использование денежных средств и потеря имеющихся инвестиционных возможностей, которые лишь усугубляют финансовое положение населения и благосостояние населения в целом. Так, отсутствие определенных базовых знаний и принципов работы финансового рынка большинством населения, влечет за собой ряд социальных и экономических проблем всего российского общества. В данной статье раскрываются различные трактовки понятий «финансовая грамотность», «финансовое образование» и «финансовая культура». А также определяется их взаимосвязь между друг другом.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовое образование, финансовая культура, финансы.

Annotation. The modern financial services market, its changes entail the development and improvement of various economic instruments, which, in turn, is reflected in the direct meaning of these concepts. Many citizens of Russia most often do not have an adequate level of knowledge, skills and competencies in the field of financial services, which entails the irrational use of funds and the loss of existing investment opportunities, which only aggravate the financial situation of the population and the well-being of the population as a whole. Thus, the lack of certain basic knowledge and principles of the financial market by the majority of the population entails a number of social and economic problems for the entire Russian society. This article reveals various interpretations of the concepts of "financial literacy", "financial education" and "financial culture". And also their relationship with each other is determined.

Key words: financial literacy, financial education, financial culture, finance.

Введение. Один из самых важных уроков, который человек может усвоить, – это как управлять своими деньгами. Многие молодые люди вступают во взрослую жизнь, имея мало знаний об управлении финансами, и в конечном итоге совершают ошибки, которые в долгосрочной перспективе стоят им многих сожалений. Просвещение молодых людей о важности финансового менеджмента и принятия обоснованных финансовых решений будет иметь большое значение для предотвращения совершения ими дорогостоящих ошибок. Это также побудит их быть финансово осмотрительными при принятии решений. Таким образом, важность обучения молодежи финансовой грамотности никогда нельзя переоценить.

Финансовая грамотность, как ведущий показатель российской экономики подразумевает под собой наличие достаточного уровня знаний, навыков, умений и компетенций в области финансов, которые в свою очередь позволяют рационально оценивать происходящее, как на международном рынке, так и на российском, а также позволяет принимать взвешенные решения и проводить денежные операции в области инвестирования, что в свою очередь позволяет улучшить благосостояние и уровень жизни человека. Финансовая стабильность является важным фактором экономического и психологического благополучия. Всем известно, что финансовая сфера – неотъемлемая часть жизни любого человека, независимо от его национальной принадлежности, традиций и обычаев, социального положения в обществе, возраста, образования.

В целом финансовая грамотность важна для экономического благополучия всех членов общества, она особенно важна для представителей молодежи. Именно в эти годы своей «взрослой жизни» (от 18 до 35 лет) они берут на себя полную ответственность за управление и руководство своими финансовыми расходами. В течение этих лет большинство людей принимают множество важнейших финансовых решений, которые влияют на все аспекты их жизни и их финансовое будущее. Например, они решают, какой тип образования после СПО они хотят получить и как его финансировать. После того, как они завершат ступень высшего образования, они ищут работу с хорошим карьерным ростом, которая принесет им как личное удовлетворение, так и финансовую безопасность. После того, как они устраиваются на работу, необходимо принимать и другие финансовые решения в отношении пособий, связанных со страхованием, медицинским обслуживанием, налогообложением и пенсионными отчислениями. Кроме того, именно в эти годы люди обычно создают семьи и в процессе совместной жизни покупают широкий спектр товаров и услуг, некоторые из которых могут быть довольно дорогими и требуют кредитов и других форм финансирования (вклад в банке, покупка акций и облигаций, микро займы, займы у друзей и родственников). Планирование того, какую часть дохода семьи направить на потребление и сбережения, является серьезной проблемой для большинства домохозяйств в первые годы. При этом, ситуация становится еще более сложной с течением времени, когда в семье появляются дети.

К сожалению, по статистике компании Standard & Poors лишь 38% респондентов, представляющих российскую молодежь, могут попасть под определение финансово грамотных людей. При этом, данный показатель в западных странах составляет около 55% населения.

Понятие «финансовая грамотность» включают в себя несколько аспектов экономики куда входит: знания, умения, навыки и компетенции в финансовой сфере; умение компетентно управлять своим капиталом; владеть навыками анализа и обработки финансовых процедур на мировом и российском рынках; обладать навыками рационального экономического поведения. Сниженная финансовая грамотность наблюдается на территории России и на сегодняшний день. На уровень финансовой грамотности населения может повлиять несколько факторов, среди которых ярко выделяется: уровень развития образования в регионе; среднемесячный и среднегодовой уровень доходов населения в стране по регионам; уровень жизни в стране в целом [1, 2].

Большая масса населения считает, что понятия «финансовая грамотность» отождествляется с такими терминами, как «финансовая культура», «финансовое образование». При этом, данные термины имеют существенные различия,

касающиеся широты внедрения и глубины освещения основных элементов, относящихся к понятию «финансовая грамотность» [3].

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что проведенное исследование среди молодежи 14-35 лет дает возможно констатировать, что лишь 20% из них могут назвать отличия между понятиями «финансовая грамотность», «финансовое образование», «финансовая культура». Остальные же предполагали, что данные термины схожи и не имеют существенных отличий.

Современное понятие «финансовая грамотность» тесно связано с такими определениями, как «финансовое образование», «финансовая культура» и «финансовая компетентность».

Рассматривая понятие «финансовая культура» в отношении определения «финансовая грамотность», можно сказать, что первое соответственно шире и имеет гораздо сложную структуру. Один из исследователей – доцент РЭУ им. Г.В. Плеханова – Восканян Роза Оганесовна, пишет о том, что финансовая культура включает в себя многие типы экономического поведения граждан. В свою очередь, финансовая грамотность зависит лишь от наличия у населения необходимых знаний, информации и качества действующего законодательства в области финансов со стороны государства. При этом, Роза Оганесовна также отмечает тот факт, что финансовая культура является некой характеристикой рационального мышления, как личности в целом, так и экономистов (тех, кто получил профильное образование в области экономики/финансов) [1].

Термин «финансовая компетентность» по исследованиям кандидат экономических наук, доцента кафедры экономической социологии, преподаватель Международного института экономики и финансов ГУ ВШЭ – Кузиной Ольги Евгеньевны, можно определить, как способность личности осознавать и производить оценку и анализ необходимой информации для принятия в дальнейшем важных финансовых решений. Так, можно сделать вывод о том, что понятие «финансовая компетентность» является наиболее узким, чем остальные и рассматривается в качестве базового понятия для всех остальных. Также Ольга Евгеньевна дает определение понятию «финансовая грамотность», где рассматривает восприятие человеком ключевых принципов управления финансами, нежели особые знания и умения в области финансов. Основой финансовой грамотности по ее словам должно быть осознание человеком определенной ответственности за принятие финансовые решения в зависимости от проанализированных рисков, в том числе влияние таких решений на спектр проблем, как самой личности, так и государства в целом [4].

Зарубежные исследователи также большое внимание уделяют терминологии и значения понятия «финансовая грамотность» в целом. Особое внимание необходимо уделить исследованию С. Хьюстона, которое было проведено в Техасском технологическом институте в 2010 году, где автор, рассматривая взаимосвязь между финансовой грамотность, финансовым образованием, экономическим поведением и благосостоянием людей, тем самым измерял уровень финансовой грамотности студентов. Он отметил, что вышеперечисленные термины зачастую использовались взаимозаменяемо, что является грубейшей ошибкой. Американский исследователь отмечает, что термин «финансовая грамотность» имеет существенное отличие от остальных понятий из-за того, что «имеет дополнительное прикладное измерение, а это означает, что человек должен уметь применять финансовые знания для принятия финансовых решений» [5].

Без внимания о значении терминологии в развитии финансовой грамотности среди населения планеты не оставил вице-президент Совета по финансовой грамотности при президенте США – Джон Брайант, который отметил, что финансовая грамотность в целом является важнейшим фактором развития страны и общества в целом, так как новые быстроменяющиеся события и условия современного мира имеют свою финансовую специфику, которую должны осознавать, понимать и анализировать население. Так, в свою очередь Брайант понятие «финансовая грамотность» рассматривает в качестве ряда знаний в области финансов, которые позволяют не полагаться на определенные обстоятельства или волю других и принимать решения в отношении денежных средств самостоятельно, тем самым улучшая свое благосостояние.

Выводы. Подводя итог вышеизложенному о термине «финансовая грамотность», его толкованиях и связанных с ним понятиях, мы считаем, что финансовая грамотность – это результат финансового обучения, которое в свою очередь выражается в способности человека рационально действовать в финансовой жизни. Формирование финансовой грамотности должно носить целенаправленный непрерывный характер. Программы, направленные на повышение экономических знаний населения, должны разрабатываться с учетом специфики социально-экономического положения региона и особенностей целевой аудитории.

Финансовая грамотность имеет решающее значение в нашем современном мире, поскольку она способствует финансовой стабильности, независимости и улучшению качества жизни. Без финансовой грамотности люди будут ограничены в своих способностях принимать обоснованные решения относительно своих финансов, что может привести к финансовым трудностям. Поэтому важно пропагандировать важность финансовой грамотности и поощрять людей изучать и развивать свои навыки финансовой грамотности. Поступая таким образом, мы можем создать более финансово стабильное и процветающее общество.

Литература:

1. Винникова, И.С. Эффективные методы обучения основам финансовой грамотности студентов педагогических специальностей / И.С. Винникова, Е.А. Кузнецова, К.О. Чикарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 74-77
2. Мальцева, С.М. Сравнительный анализ финансовой грамотности среди поколений Y и Z в современных российских условиях/ С.М Мальцева, М.А. Зосимова, А.А. Воронкова, Е.Н. Назарова // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11. – №1. – С. 84-98
3. Назарова, Е.Н. Анализ динамики уровня финансовой грамотности среди поколений y и z / Е.Н. Назарова // Экономика и современный менеджмент: теория, методология, практика: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 49-51
4. Назарова, Е.Н. Особенности организации самостоятельной работы при повышении финансовой грамотности студентов / Е.Н. Назарова, А.Н. Сеницына // Молодежь и XXI век – 2022: Материалы 12-й Международной молодежной научной конференции. Курс: Юго-Западный государственный университет. – 2022. – С. 295-298
5. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2(31). – С. 15.
6. Формирование финансовой грамотности как способ активизации рационального экономического поведения человека / А.В. Хижная, Н.В. Макарова, А.Н. Сидоров, Э.А. Захарова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 6(56). – С. 109-114

УДК 37.01: 37.013.44

кандидат педагогических наук, доцент Хорошилова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Личность учителя выступает мощным педагогическим фактором влияния на школьников, демонстрируя образец культуры отношений, поведения и деятельности, что определяет актуальность темы статьи. Подготовка такого учителя возможна в системе профессиональной подготовки культурологического типа. Цель статьи состоит в исследовании сущности педагогической культуры учителя и организации ее формирования в период его профессиональной подготовки в вузе. Объектом рассмотрения выступает педагогическая культура учителя, а предметом – ее формирование в системе профессиональной подготовки. Педагогическая культура определяется в статье как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к профессиональной деятельности, основанное на знаниях и опыте, которые приобретаются в процессе профессиональной подготовки и социально ориентируют учителя на самостоятельную и эффективную профессиональную деятельность. Формирование педагогической культуры будущего учителя рассматривается с опорой на положения культурологического и деятельностного подходов в содержании и организации профессиональной подготовки. Соотнесение формирования педагогической культуры с развитием педагогического опыта студентов рассматривается в статье как ведущее условие решения этой задачи. Приведены этапы формирования педагогической культуры будущего учителя.

Ключевые слова: педагогическая культура учителя, профессиональная подготовка, педагогический опыт.

Annotation. The teacher's personality acts as a powerful pedagogical factor of influence on schoolchildren, demonstrating a sample of the culture of relations, behavior and activity, which determines the relevance of the topic of the article. The training of such a teacher is possible in the system of professional training of a culturological type. The purpose of the article is to study the essence of the teacher's pedagogical culture and the organization of its formation during his professional training at the university. The object of consideration is the teacher's pedagogical culture, and the subject is its formation in the system of professional training. Pedagogical culture is defined in the article as an integral quality of personality, manifested in general ability and readiness for professional activity, based on knowledge and experience that are acquired in the process of professional training and socially orient teachers to independent and effective professional activity. The formation of the pedagogical culture of the future teacher is considered based on the provisions of cultural and activity approaches in the content and organization of vocational training. The correlation of the formation of pedagogical culture with the development of pedagogical experience of students is considered in the article as the leading condition for solving this problem. The stages of the formation of the pedagogical culture of the future teacher are given.

Key words: teacher's pedagogical culture, professional training, pedagogical experience.

Введение. Образ учителя школы традиционно ассоциируется в социуме с образом культурной личности, обладающей высокой духовностью, развитым интеллектом, замечательными социальными качествами и навыками культурного поведения. Это представление оправдано, поскольку личность учителя, выступая мощным педагогическим фактором влияния на школьников, демонстрирует определенный образец культуры отношений, поведения и деятельности. Подготовка такого учителя возможна в системе профессиональной подготовки культурологического типа. В этом убеждают труды исследователей, разрабатывающих проблемы культурного становления личности учителя в вузе, концептуальные основы культурологического подхода в образовании разных уровней (А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, Е.Ю. Захарченко, А.А. Орлов, М.Е. Сысоева и др.). Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что педагогическая деятельность выступает средством воспроизводства культуры в человеке и социуме. Не случайно понятие «педагогическая культура» применяется не только к педагогу-профессионалу, но к любым субъектам, которые оказываются вовлечены в деятельность воспитания и обучения других, – родителям, управленцам, опекунам, руководителям детских кружков и студий и т.п.

Несмотря на то, что педагогическая культура неоднократно становилась предметом научного рассмотрения, на новом этапе развития общества и образования феномен педагогической культуры приобретает новую актуальность в контексте профессиональной подготовки учителя. Цель статьи состоит в исследовании сущности педагогической культуры учителя и организации ее формирования в период его профессиональной подготовки в вузе. Научно-теоретической основой осуществления данной цели послужили культурологический и деятельностный подходы в образовании, позволяющие определить характеристики базовых понятий темы и выявить пути формирования педагогической культуры учителя на этапе обучения в вузе. Объектом рассмотрения выступает педагогическая культура учителя, а предметом – ее формирование в системе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что трактовки понятия «педагогическая культура» отличаются многообразием характеристик и взглядов на сущность педагогической культуры. Не претендуя на исчерпывающий обзор определений педагогической культуры, отметим некоторые положения, обоснованные учеными и позволяющие выявить ключевые характеристики данного понятия. Так, по мнению ученых данный феномен является составной частью профессиональной культуры учителя, указывая на его ценностный характер и подчеркивая значимость единства педагогического такта и профессиональной этики [3]. Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как часть общечеловеческой культуры, подчеркивая ее социальное значение, отмечая наличие в ней предметной составляющей в виде духовных и материальных ценностей, а также деятельностной составляющей в виде способов творческой деятельности, необходимых для осуществления воспитательно-образовательного процесса [4]. Другие авторы (З.Ф. Абросимова, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова, В.К. Суханцева и др.) подчеркивают личностную принадлежность педагогической культуры, отмечая специфику личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности [1; 5].

Таким образом, педагогическая культура понимается и как социальный феномен, являясь частью общечеловеческой культуры, и как достояние личности, овладевшей необходимыми качествами и ценностями для осуществления педагогической деятельности.

Основываясь на обобщении имеющихся характеристик педагогической культуры и понимании ее как важного фактора, определяющего качество профессиональной деятельности учителя, педагогическая культура трактуется в данной статье как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к профессиональной деятельности,

основанное на знаниях и опыте, которые приобретаются в процессе профессиональной подготовки и социально ориентируют учителя на самостоятельную и эффективную профессиональную деятельность. Это интегральное качество формируется на этапе подготовки учителя в вузе, в результате его профессиональной социализации и развивается далее, в процессе его профессиональной деятельности.

Формирование педагогической культуры будущего учителя предполагает опору на положения культурологического подхода в содержании и организации профессиональной подготовки. С точки зрения данного подхода содержание курса педагогики и других педагогических дисциплин правомерно рассматривать как предметный аспект педагогической культуры. Он носит объективный характер, поскольку включает профессиональные знания о закономерностях педагогического процесса, методах, технологиях и средствах его осуществления, многократно апробированные и подтвержденные исторической практикой образования, составляющие объективный ценностный базис педагогической культуры. В рамках этого аспекта особое значение имеет изучение студентами истории педагогики и образования, поскольку данное содержание направлено как на формирование знаний о фактах и тенденциях развития педагогической науки и практики, так и на становление способности осмысливать логику и системность этого развития, уважать традиции, видеть предпосылки к инновациям и понимать их значение на том или ином этапе развития общества. Отметим, что предметный аспект педагогической культуры традиционно занимает приоритетное место в профессиональной подготовке учителя, обеспечивая ориентационную основу для нормативной профессионально-педагогической деятельности, составляя внешнее (социальное) условие овладения данной культурой или, другими словами, обеспечивая для этого внешнюю детерминацию.

Положения культурологического подхода обладают продуктивностью с точки зрения выявления психологических механизмов процесса формирования педагогической культуры личности, приводя к пониманию этого процесса как преобразования внутреннего мира личности в направлении становления профессиональной личности учителя в период обучения в вузе. Процесс формирования педагогической культуры непосредственно связан с механизмом самоопределения. Самоопределение студента как педагогически культурной личности – важнейший механизм успешного, осознанного приобретения им педагогической культуры. Научные основы для исследования проблемы самоопределения личности в отечественной психологии были определены в трудах С.Л. Рубинштейна [10]. Он вводит понятие субъекта жизненного пути, посредством которого исследует соотношение внешней и внутренней обусловленности активности человека. По мысли С.Л. Рубинштейна, ключом к пониманию феномена самоопределения является внутренняя обусловленность деятельности, опосредующая внешние воздействия. Данное положение развивает К.А. Абульханова-Славская, рассматривая в качестве центрального момента самоопределения самодетерминацию, то есть собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию [2].

С точки зрения деятельностного подхода, предметное содержание педагогической подготовки будет способствовать профессиональному педагогическому самоопределению, если будет присвоено студентом, а значит, осмыслено и использовано им в педагогической деятельности. Именно использование полученных педагогических знаний в соответствующей деятельности убеждает в их продуктивности, приводит к пониманию их значимости и, в итоге, к ценностному присвоению студентом, к самодетерминации, становясь фактом и базисом его педагогической культуры.

Утверждая значимость деятельностного характера формирования педагогической культуры, представляется важным уже на этапе профессиональной подготовки ввести понятие «педагогический опыт». В научной и энциклопедической литературе представлены разные трактовки понятия «опыт» [6; 7; 8; 11]. Они позволяют обнаружить, что по своей психологической форме опыт выступает как непосредственное, чувственное познание предметов и явлений. Логическая структура опыта основывается на единстве непосредственного и опосредованного знания, в нем фиксируется единство знания, чувства и умений.

В контексте проблемы культурно-педагогического самоопределения личности понятие «педагогический опыт» можно отнести к трем основным сферам профессиональной личности будущего учителя:

- сфера личности, в которой фиксируются результаты профессионально-педагогического самоопределения в виде различных навыков, умений, а также ценностей и интересов;
- социально-психологическая сфера, где через общение в профессиональном педагогическом сообществе, как в вузе, так и в образовательных организациях прохождения педагогической практики, будущий учитель усваивает ценности педагогической культуры, образцы для формирования профессионально-педагогической идентичности;
- сфера педагогической деятельности, включающая в себя как развитие определенных умений и качеств, так и формирование самой профессиональной педагогической деятельности как разновидности культурной деятельности.

Такое соотношение педагогического опыта со сферами личности будущего учителя позволяет рассматривать процесс формирования педагогической культуры как явление, предопределяющее собственную активность и целенаправленную деятельность студентов по ее приобретению. Это, в свою очередь, означает качественное преобразование, развитие необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности психических и личностных свойств, образующих потенциал педагогической культуры личности, ресурс и средство в соответствии с требованиями профессиональной сферы. Студент, как субъект формирования педагогической культуры, в процессе обучения в вузе переводит ее социально значимое содержание в педагогический опыт личности, а в дальнейшем процессе профессиональной деятельности является носителем педагогической культуры и ее творцом.

Отметим, что последовательное формирование педагогической культуры студентов характеризуется усложнением педагогического опыта, связанным с переходом студентов на более высокие уровни самостоятельности и активности в его приобретении. Данное положение позволяет предусмотреть развитие профессиональной личности будущего учителя и соотнести уровневый характер развития педагогического опыта с этапами формирования педагогической культуры студентов в процессе их профессиональной подготовки:

- Первый этап формирования педагогической культуры соотносится с операционально-инструментальным уровнем педагогического опыта студентов. На данном этапе студент выступает субъектом отдельных культурных действий (анализ, обобщение, сравнение, оценка и др.); решается задача овладения действиями, необходимыми для освоения общезначимого (социального) культурно-педагогического опыта, зафиксированного в различных источниках информации (учебные пособия, статьи, монографии и проч.), проявляющегося в наблюдаемых фактах педагогической практики.
- Второй этап формирования педагогической культуры соотносится с деятельностно-инструментальным уровнем педагогического опыта. Здесь студент выступает субъектом целостной педагогической деятельности, которую он осуществляет в период педагогической практики в школе, в процессе учебно-исследовательской и проектной работы. На данном этапе решается задача формирования способности реализовать имеющиеся педагогические знания в разных видах собственной практической педагогической деятельности с соблюдением культурных норм, соответствующих требованиям профессиональной сферы.

• Третий этап формирования педагогической культуры соотносится с личностно-инструментальным уровнем педагогического опыта. На этом этапе студент является субъектом культурного отношения к педагогической профессии, выступает саморегулируемым субъектом педагогической деятельности. Здесь решается задача развития самостоятельности и творческой активности студентов в реализации профессиональной педагогической деятельности; педагогическая культура становится достоянием будущего учителя, качественной характеристикой его профессиональной личности.

Соотнесение формирования педагогической культуры с развитием педагогического опыта студентов является ведущим условием осуществления этой задачи в процессе профессиональной подготовке и позволяет обеспечить практическую ориентацию обучения, сочетать овладение теоретическими знаниями, составляющими ценностный базис педагогической культуры учителя, с практикой педагогической деятельности.

Выводы. Педагогическая культура будущего учителя обладает многофункциональным значением: как характеристика профессиональной личности – является ее интегральным качеством; с точки зрения культурно-педагогического статуса студента выступает показателем его способности и готовности к профессиональной деятельности; в процессе профессиональной подготовки – проектируемым результатом образования. Актуализация понятия «педагогический опыт» в процессе профессиональной подготовки позволяет предусмотреть поэтапную логику формирования педагогической культуры в связи с обогащением педагогического опыта студентов. Уровневый анализ педагогического опыта студентов дает возможность рассматривать его как приобретаемый в образовательном процессе опыт культурной педагогической деятельности, то есть теоретически обоснованной, соответствующей требованиям профессиональной сферы, реализующей собственную активность и творческие возможности личности. При этом обеспечение повышения активности и самостоятельности студентов позволяет предусмотреть в процессе их профессиональной подготовки поэтапное развитие педагогической культуры.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки возникает возможность реализовать признанную логику культурного становления личности [9], а в образовательном процессе вуза обеспечить стратегию формирования педагогической культуры студента как субъекта педагогической деятельности. Приведенные положения апробируются в настоящее время в профессиональной подготовке учителя музыки в Нижегородской государственной консерватории.

Литература:

1. Абросимова, З.Ф. Педагогическая культура учителя: Учеб. пособие / З.Ф. Абросимова; М-во общ. и проф. образования РФ. Кург. гос. ун-т. – Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 1999. – 68 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Субъект – символ российского самосознания / К.А. Абульханова-Славская // Сознание личности в кризисном социуме. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 10-28
3. Ауезов, Б.Н. Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя / Б.Н. Ауезов, К.М. Беркимбаев // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 354 – 356. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38803> (дата обращения 10.06.2023)
4. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43
5. Воробьев, Н.Е. О педагогической культуре будущего учителя / В.К. Суханцева, Т.В. Иванова // Педагогика. – 1992. – № 1-2. – С. 66-70
6. Ерасов, Б.С. Социальная культурология. 2-е изд. / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 591 с.
7. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб: Петрополис, 1995. – 415 с.
8. Краткий словарь по философии / Авт.-сост. Н.Н. Рогович. – Минск: Харвест, 2008. – 832 с.
9. Петровский, А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Петровский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: РАН, Ин-т психологии, 1997. – 463 с.
11. Хоруженко, К.М. Культурология: Энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов-н/Д: «Феникс», 1997. – 640 с.

Педагогика

УДК 378.147

доцент Чайкина Жанна Владимировна

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

старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДДИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. На современном этапе аддитивные технологии получают широкое внедрение и распространение в различных сферах современной жизни и производства. Необходима разработка методических подходов к организации и реализации учебных занятий с использованием сквозных цифровых технологий и технологий 3D печати. В статье представлен опыт использования аддитивных технологий при изучении трехмерного моделирования студентами в учебном процессе по дисциплине «Компьютерная графика» образовательного модуля «Информационные технологии» универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина. Рассматриваются педагогические принципы формирования сквозных цифровых компетенций у студентов в процессе их обучения по дисциплине. Проанализированы результаты рефлексивного опроса и практической работы по выполнению творческого проекта по 3D печати модели.

Ключевые слова: сквозные цифровые технологии, трехмерное моделирование, аддитивные технологии, сквозные цифровые компетенции, деятельностный и проблемный подходы, этапы 3D печати модели, критерии оценки цифровых компетенций.

Annotation. At the present stage, additive technologies are becoming widely implemented and widespread in various areas of modern life and production. It is necessary to develop methodological approaches to the organization and implementation of training sessions using end-to-end digital technologies and 3D printing technologies. The article presents the experience of using additive technologies in the study of three-dimensional modeling by students in the educational process in the discipline “Computer Graphics” of the educational module “Information Technologies” of the universal bachelor’s degree at NSPU. K. Minina. The

pedagogical principles of the formation of cross-cutting digital competencies among students in the process of their training in the discipline are considered. The results of a reflective survey and practical work on the implementation of a creative project on 3D printing of a model were analyzed.

Key words: end-to-end digital technologies, three-dimensional modeling, additive technologies, end-to-end digital competencies, activity-based and problem-based approaches, stages of 3D printing of a model, criteria for assessing digital competencies.

Введение. В последнее время эксперты в правительственных кругах и в бизнесе уделяют пристальное внимание инновационному направлению, как сквозные технологии. Финансирование данного направления ведется в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». В соответствии с определением, которая дала Национальная технологическая инициатива, сквозные технологии – это «научно-технические направления, которое оказывает наиболее существенное влияние на развитие рынков, которые одновременно охватывают несколько промышленных отраслей», к ним относятся искусственный интеллект, большие данные, квантовые технологии, системы распределенного реестра, иммерсивные технологии, аддитивные технологии, робототехника, новые производственные технологии, промышленный интернет, технологии беспроводной связи.

Новая модель экономики, получившая название Индустрии 4.0, меняет приоритеты образования, обуславливает появление новых моделей, которые основываются на цифровизации, персонализации обучения, расширении проектного обучения, интеграции различных видов образования, создании исследовательских и творческих пространств для совместной работы. Это требует поиска новых подходов к построению содержания образования для формирования сквозных цифровых компетенций, необходимых современному подрастающему поколению в XXI веке.

Цель статьи – проанализировать опыт использования аддитивных технологий в учебном процессе по дисциплине «Компьютерная графика» у студентов педагогических специальностей образовательного модуля «Информационные технологии» универсального бакалавриата в НГПУ им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях особо актуально внедрение в практику методов и подходов, формирующих освоение цифровых компетенций по применению сквозных информационных технологий в профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Сквозные цифровые компетенции (СЦК) могут трактоваться как базовые, профессиональные и личностные компетенции, формируемые на различных уровнях профессионального образования для осуществления эффективной профессиональной деятельности и развития специалиста, его жизнедеятельности как человека в инновационной цифровой среде (табл. 1) [2]. Формирование СЦК у студентов в процессе их обучения можно рассматривать с учетом следующих педагогических принципов: сквозного характера независимо от уровня осваиваемых образовательных программ, индивидуализации обучения, модульности образовательных программ, преемственности, интерактивности, коммуникативности и цифровизации – в условиях цифровой образовательной среды вуза [1].

Таблица 1

Сквозные цифровые компетенции

Базовые	Профессиональные	Личностные
Способность использования и управления большими данными	Способность к решению профессиональных задач в цифровой среде	Способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде
Способность применять цифровые технологии		Способность к развитию критического мышления и формированию информационного иммунитета в цифровой среде
Способность к развитию ИТ-инфраструктуры		
Способность к управлению цифровым развитием		

Развитие цифровых компетенций, понимание цифровых сред, адаптация к цифровым контекстам формируют новые развивающие и образовательные стратегии по развитию цифровых компетенций у будущих специалистов в вузе [7]. Одной из важных сквозных цифровых технологий является 3D-печать (аддитивные технологии) – технология создания физических объектов с помощью цифровых данных. Принцип работы 3D печати состоит в том, что под воздействием ультрафиолетового лазера специальный полимерный материал застывает, превращаясь в пластиковое изделие, при изготовлении слой полимера последовательно накладываются друг на друга. Это позволяет создавать прототипы различных физических объектов. Высокая востребованность 3D-печати во многих промышленных отраслях привела к тому, что в Российской Федерации в 2021 г. разработана и утверждена Стратегия развития аддитивных технологий на период до 2030 г. [6]

Использование 3D принтеров должно стать важной частью в реализации деятельностного подхода при организации учебного процесса в профессиональном обучении, которая поможет сформировать у учащихся мотивационную, интеллектуальную, операционную готовность использовать полученные знания в жизни. Благодаря аддитивным технологиям, ученики приобретают практические навыки проектирования, развивают творческие способности через воплощение в жизнь собственных идей и проектов, имеют возможность увидеть результаты своей работы в короткий срок и учиться на своих ошибках, что положительно влияет на качество полученных знаний и навыков, увеличивает интерес к обучению [4].

На данный момент в общеобразовательных организациях освоение аддитивных технологий осуществляется, как правило, не в рамках определенных учебных предметов, а в рамках проектной деятельности (урочной и/или внеурочной). Появление центров дополнительного образования «Кванториум», «ИТ-куб» и иных позволило организовывать обучение молодежи по ряду современных направлений, в том числе по аддитивным технологиям.

Год назад в НГПУ им. К.Минина был открыт педагогический кванториум Мининского университета – современное пространство для обучения детей, молодежи, педагогов, специалистов современным технологиям цифровой экономики и индустрии 4.0. Эта образовательная площадка включает естественнонаучные лаборатории, медиасенсор, технологические лаборатории и центр прототипирования. Такая современная образовательная площадка поможет будущим учителям и

работающим преподавателям освоить актуальные приемы, методы и технологии преподавания учебных предметов с использованием современного оборудования.

Учебный модуль универсального бакалавриата НГПУ им. К. Минина «Информационные технологии» состоит из обязательной для изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии» и дисциплины по выбору «Компьютерная графика» (ауд. 24 ч., кср 12 ч., сам. 36 ч.). Данный курс обеспечивает формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций у студентов, создает условия для овладения современными цифровыми методами и инструментами обработки графической информации и 3D моделирования. Информационно-образовательное пространство освоения компетенций дисциплины «Компьютерная графика» сформировано в электронно-образовательной среде вуза в виде системы самостоятельных творческих заданий (Таблица 2).

Таблица 2

Система практических заданий

Тема программы	Практическая работа	Программное обеспечение
Виды компьютерной графики. Цветовые модели	Выполнение доклада по теме: «ИИ в компьютерной графике» Создание инфографики	https://infogram.com/ https://piktochart.com/
Основы растровой компьютерной графики	Лабораторный практикум в растровом редакторе	GIMP, Krita
Основы векторной компьютерной графики	Лабораторный практикум в векторном редакторе	Inkscape
3D моделирование	Творческие задания: создание трехмерной модели дома, детали, брелка. 3D печать брелка.	Sketchup, Blender Tinkercad

Для выполнения заданий подготовлены кейсы с учебно-дидактическими материалами, направленные на формирование образовательных результатов. Учебная деятельность по разделам дисциплины у студентов разбивается на этапы: подготовительный этап (просмотр видео уроков, работа со справочной литературой, методичками, учебниками, освоение простейших приемов работы); основной этап (освоение приемов создания простейших моделей, изучение особенностей технологии 3D печати); творческий этап (выполнение самостоятельного творческого задания по моделированию, перевод модели в нужный формат и 3D печать) [3]. Самостоятельная работа по данной дисциплине организуется, опираясь на следующие принципы: развития самостоятельности и самообразования студента, формирования исследовательских и творческих навыков, развития у него критического мышления, использования деятельностного и проблемного обучения, метода проектов, перевернутого обучения. Проблемное обучение реализуется особой группой методов: объяснительный метод, репродуктивный метод, практический метод, частично-поисковый метод и исследовательский метод (авторы: М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер). При выборе методов обучения преподаватель также должен принимать во внимание: наличие мотивации к обучению; содержание изучаемого материала, его объем и степень сложности; степень работоспособности и обучаемости студентов [8]. Все перечисленные методы проблемного обучения хорошо подходят для освоения студентами учебного материала по дисциплине «Компьютерная графика».

Содержание дисциплины было актуализировано с учетом современных сквозных цифровых технологий, студенты знакомятся с графическими средами с использованием нейросетей, фрактальной графикой, изучают современные программы трехмерного моделирования (Sketchup, Blender), создают трехмерные модели с помощью блоков кода в среде TinkerCad, осваивают технологии 3D печати. TinkerCAD – это облачное приложение от компании Autodesk для трехмерного моделирования. Данный облачный сервис позволяет в сжатые сроки освоить базовые принципы моделирования трехмерных объектов и использовать их в качестве основы для печати на любом доступном учебному заведению 3D-принтере. В рамках дисциплины учащиеся знакомятся с лабораториями Центра прототипирования Мининского университета, осваивают практические приемы печати своих моделей на 3D принтере в лаборатории компьютерной графики. Работа над творческим проектом у студентов по разделу «3D моделирование», в котором они создают модель брелка для 3D печати, состоит из следующих этапов:

1. подготовительный этап: определение внешнего вида брелка в соответствии с требованиями, оценка функциональности выбранной модели;
2. практический этап: создание трехмерной модели в программной среде, обработка модели в программе-слайсере Simplify3D, печать на 3Dпринтере;
3. заключительный этап: анализ результатов проектирования и печати 3D модели брелка, корректировка недостатков, сравнение разных моделей.

В процессе обучения будущие педагоги на практических занятиях оценивают преимущества трехмерного моделирования и прототипирования, таких как безопасность процесса создания модели и быстрое получение ее в рамках одного или нескольких занятий, возможность проектирования и 3D печати необходимого оборудования для творческих, исследовательских и учебных проектов, возможность самостоятельного освоения современных технологий индустрии 4.0.

Анализируя формирование сквозных цифровых компетенций (СБК) у студентов в процессе освоения дисциплины, были определены базовые, профессиональные и личностные критерии оценки СЦК по освоению раздела программы «3D моделирование» (Таблица 3) [1].

Таблица 3

Критерии оценки сквозных цифровых компетенций по разделу программы «3D моделирование»

Базовые	Профессиональные	Личностные
Способность эффективно применять цифровые технологии	Способность к решению цифровых профессиональных задач с помощью 3D моделирования и 3D печати в цифровой среде	Способность к развитию критического и творческого мышления, исследовательских навыков
Способность эффективно применять векторную графику, 3D моделирование и 3D печать		Способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде вуза

В результате рефлексивного анкетирования по дисциплине «Компьютерная графика» было проанализировано мнение студентов групп направления подготовки Профессиональное обучение по отраслям (44.03.04) (МО-23, ОЛ-23, ЭУ-23, ППД-23; 103 чел.) об эффективности использования в учебном процессе аддитивных технологий. В результате анализа мнения студентов была выявлена эффективность изучения раздела «Трехмерное моделирование» (высокую эффективность отметили 74% студентов, среднюю 23%). Многие студенты высказали мнение, что трехмерные модели создавать интересно, но непросто. Были выделены основные причины трудностей: недостаток времени (41%), отсутствие опыта моделирования (15%), сложности с творческими самостоятельными заданиями (16%), низкий уровень самоорганизации (7%), низкий уровень владения цифровыми технологиями (8%) трудности с пространственным мышлением (13%). Большинство студентов (78%) отметили самостоятельную творческую работу «Создание трехмерной модели и ее печать», как самую интересную и запоминающуюся в курсе «Компьютерная графика».

В ходе экспериментально-практической работы отслеживались показатели сформированности сквозных цифровых компетенций (СЦК) при изучении раздела «Трехмерное моделирование» по программы дисциплины «Компьютерная графика» (Таблица 3) у студентов групп 23 года с контрольными группами 22 года. Выводы производились на основе экспертных оценок и самооценки студентов. Самооценка студентов уровня овладения профессиональной компетентностью представлена на диаграмме 1

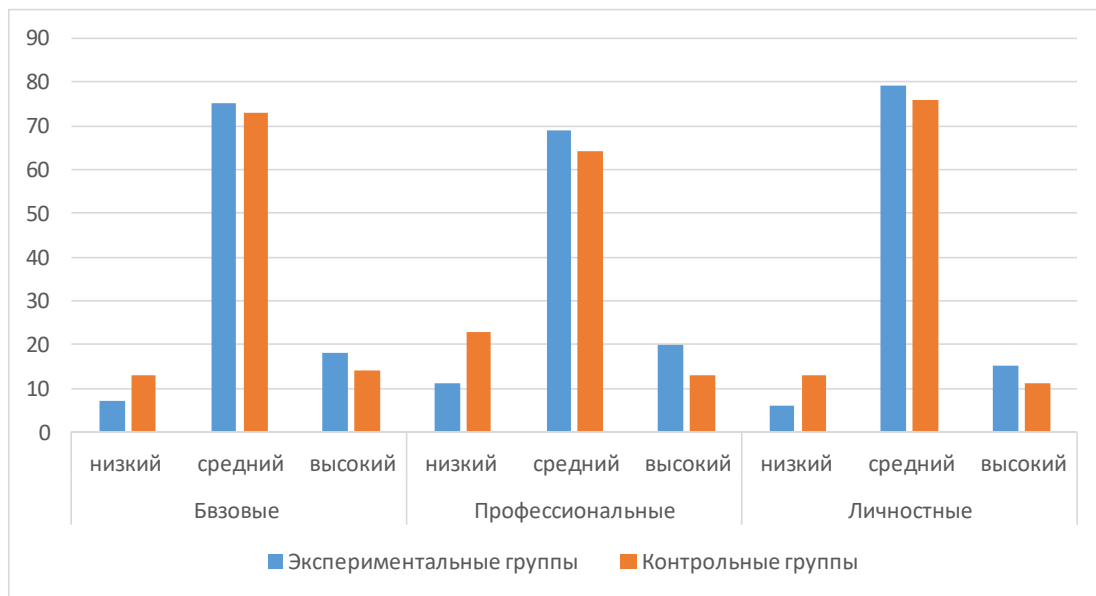


Диаграмма 1. Самооценка уровня сквозных цифровых компетенций студентов

Анализируя сформированность цифровых компетенций, нужно отметить, что произошло уменьшение низкого уровня сформированности (на 5% по базовым компетенциям, на 12% по профессиональным и на 7% по личностными) увеличение среднего и высокого уровня (на 2% и 4% по базовым компетенциям, на 5% и 7% по профессиональным, на 3% и 4% по личностным). Полученные результаты подтверждают, что изучение аддитивных технологий увеличивает интерес к дисциплине и к современным сквозным информационным технологиям в целом, поднимает мотивацию к обучению, увеличивает качество подготовки, влияет на самооценку своих возможностей в цифровых технологиях, стимулирует студентов к самообразованию и развитию познавательных, творческих и исследовательских навыков с помощью цифровой среды вуза и современного оборудования Кванториума.

Выводы. Аддитивные технологии – одно из важных высокотехнологичных направлений последних лет, которое позволяет вносить существенные изменения в образовательный процесс. Используя технологии 3D-печати при подготовке студентов, возрастает эффективность обучения, происходит развитие инженерного мышления, формируются новые, востребованные в будущем, практические навыки, которые позволяют по-новому взглянуть на привычные подходы и средства визуализации в рамках учебного процесса [5]. Рост мотивационного критерия говорит о том, что внедрение 3D-моделирования и 3D-прототипирования в образовательный процесс студентов педагогического вуза способствует повышению уровня их профессиональной подготовки, развивает креативное и инженерное мышление, более эффективно формирует сквозные цифровые компетенции у будущих специалистов, чем при традиционных формах обучения.

За 3D-печатью огромное будущее, поэтому чем раньше современные учебные программы будут выстраиваться с учетом внедрения 3D-принтеров в процесс обучения, тем больше возможностей откроется перед страной и научным миром в целом.

Литература:

1. Ачкасова, О.Г. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО / О.Г. Ачкасова, В.П. Панасюк, А.Г. Широколобова, Ю.С. Ларионова // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 2. – С. 4.
2. Ачкасова, О.Г. Основные принципы формирования сквозных цифровых компетенций у студентов в процессе освоения дополнительных профессиональных программ / О.Г. Ачкасова, В.П. Панасюк // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании: сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. – С. 620-629
3. Балдунова, С.А. Формирование рефлексивных умений на компьютерной графике / С.А. Балдунова, Е.В. Чернова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. сборник статей Межд. научно-практ. конф. НГПУ им. К. Минина. – 2017. – С. 74-79

4. Плотников, Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России / Д.М. Плотников // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 17.
5. Пылаева, С.В. Применение технологии 3D-печати в учебном процессе / С.В. Пылаева, Е.В. Чубаркова // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. – «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург. – 2019. – С. 344.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 июля 2021 г. № 1913-р «Стратегия развития аддитивных технологий в Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202107160042.pdf> (дата обращения: 14.09.2022)
7. Самерханова, Э.К. Подготовка руководителей профессиональных образовательных программ к работе в условиях цифровой среды вуза / Э.К. Самерханова, М.А. Балакин // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 2. – С. 4.
8. Чайкина, Ж.В. Трехмерное моделирование в SKETCHUP студентами педагогического вуза / Ж.В. Чайкина, С.А. Балунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 109.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Чистогорова Ольга Александровна

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

ВОСПИТАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье освещается влияние современных мировых интеграционных процессов на систему образования, обсуждаются их сильные и слабые стороны. К наиболее сильным аспектам относятся появление мирового рынка образовательных услуг, интернационализация, информатизация и цифровизация образования, стандартизация образовательных и культурных систем, развитие международного образовательного сотрудничества и т.д. Слабыми сторонами являются деиндустриализация экономики, разрыв между развитыми и развивающимися странами, различные проблемы, связанные с дискриминацией, интолерантностью, деградацией окружающей среды, возникновением и распространением глобальных проблем. Актуализируется проблема формирования современной личности в поликультурных условиях нового мира. В статье уточнены понятия «поликультурная личность» и «интернациональное образовательное пространство». Описан и представлен практический материал, подтверждающий необходимость обсуждения данного феномена в образовательном дискурсе, а также подчеркивающий важность изменения ориентации образования на более глобальную перспективу. Представлены результаты работы со студентами в формате панельных дискуссий по теме глобальных проблем современного поликультурного общества, таких как интолерантность, дискриминация, ксенофобия, экстремизм, насилие и др. Сформулированы выводы о необходимости поликультурного воспитания молодежи в условиях современного космополитичного мира.

Ключевые слова: поликультурная личность, интеграционные процессы, интернациональное образовательное пространство.

Annotation. The article highlights the impact of modern world integration processes on the education system; discusses their strengths and weaknesses. The strongest aspects include the emergence of the world market of educational services, internationalization, informatization and digitalization of education, standardization of educational and cultural systems, development of international educational cooperation, etc.; weaknesses are discussed: the deindustrialization of the economy, the gap between developed and developing countries, various problems related to discrimination, intolerance, the emergence and spread of global issues. The problem of the formation of a modern personality in the multicultural conditions of the new world is actualized. Practical material is described and presented, confirming the need to discuss the concept of "multicultural personality" in educational discourse, as well as emphasizing the importance of changing the orientation of education to a more global perspective. The results of panel discussions with students on the global issues of modern multicultural society, such as intolerance, discrimination, xenophobia, extremism, etc. are presented. Conclusions are formulated about the need for multicultural education of young people in the conditions of the modern cosmopolitan world.

Key words: multicultural personality, integration processes, international educational space.

Введение. Под влиянием глобализации человечество интегрируется в единое целое – образуется новое поликультурное мировое общество, которому нужен человек, обладающий планетарным сознанием, гибкостью, знаниями, грамотно ориентирующийся в социокультурном многонациональном пространстве, способный легко адаптироваться к происходящим изменениям, обладающий развитым чувством эмпатии и толерантности. В современном обществе акцент смещается с "человека, который знает" на "человека, который подготовлен к жизни" [1, С. 52]. Поэтому вопрос о формировании личности «нового формата» является дискуссионным и представляет научный интерес для исследователей теории образования и практикующих педагогов.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости повышения уровня осведомленности студентов о глобальных проблемах современного мира, с целью развития у них поликультурной компетенции. Стихийные геополитические и социальные изменения требуют развития нового типа – "поликультурной личности", способной взаимодействовать с окружающими в условиях многокультурности и полиэтничности.

Изложение основного материала статьи. Анализируя современные интеграционные процессы в образовании, такие как интернационализация, гуманизация, цифровизация, диверсификация и др., мнения ученых разделяются насчет их влияния на воспитание новых поколений и трансформацию системы образования в целом. Чаще всего они расцениваются как неизбежное явление, имеющее позитивную направленность и перспективы. К положительным аспектам относятся:

- возникновение мирового рынка образовательных услуг, основным показателем развития которого является количество иностранных студентов в каждой стране;
- информатизация и цифровизация образования "формируют новый тип культуры современного общества – цифровую культуру, требующую модернизации и системы профессионального образования" [5, С. 22];
- стандартизация образовательных и культурных систем в связи с увеличением миграционных потоков и появлением нового поликультурного общества;
- развитие международного образовательного сотрудничества и т.д.

Несмотря на ряд положительных сторон интеграционных процессов в образовании, ученые выделяют негативные аспекты, к примеру, ряд ученых полагают, что интернационализация и универсализация ведут к разрушению национальной

культуры, искусства, языка и обычаев, а также способствует господству массовой культуры, стандартизации умов, потребительскому отношению к окружающей среде, разрушение национальных производств, что влечет за собой социальные, экономические, экологические последствия. Среди негативных характеристик чаще всего выделяются следующие:

- унификация и универсализация образования могут препятствовать индивидуальному и творческому подходу в обучении;

- возникновение проблем, связанных с нетерпимостью и дискриминацией; развитие международной академической мобильности наряду с увеличением миграционных потоков приводят к столкновению интересов и мировоззрений, что, в свою очередь, провоцирует конфликты;

- несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг;

- быстрое устаревание транслируемого знания и др.

Интернационализация является одним из ведущих процессов в высшем профессиональном образовании и создание интернационального образовательного пространства считается важным фактором развития личности глобального мира, обладающей набором характеристик, навыков и компетенций для мирного существования и развития в многонациональном обществе. Важно отметить, что интернациональное образовательное пространство является одним из наиболее важных составляющих поликультурного воспитания. В.Н. Гуров [3] определяет его как часть университетской образовательной среды, представляющей собой совокупность определенных условий, непосредственно влияющих на развитие поликультурной личности, готовой к эффективной межкультурной коммуникации, способной сохранять свою этническую идентичность и вести себя толерантно по отношению к представителям разных культур, уважать иной образ жизни, традиции, обычаи и уклад, направленных на мирное сосуществование с людьми, представляющими разные национальности.

Более того, основываясь на научных исследованиях Д.С. Батарчука, поликультурное образовательное пространство определяется как естественное эффективное условие для развития поликультурной личности. Исследователь выдвигает следующее определение поликультурной личности: «творческая, гуманистическая, двуязычная, этнотолерантная личность, обладающая уже сформированными культурными и образовательными ценностями, культурной компетентностью, самоидентификацией, навыками межкультурного общения в рамках культурной плюралистической среды, адаптирующаяся к различным культурным ценностям, способная создавать материальные ценности и духовное богатство» [2, С. 153]. По мнению Р.Н. Шалумовой, интернациональное пространство «гарантирует диалог культур, интеграцию знаний в целостный взгляд на мир, культурную обратную связь, саморегуляцию и личностное развитие» [9, С. 95].

В рамках данной статьи вопросы формирования поликультурной личности представляют наибольшую значимость и исследовательский интерес. Прежде всего это связано с многонациональным российским обществом, наряду с развитием мирового рынка образовательных услуг, увеличением числа иностранных студентов, разработкой новых международных образовательных программ и возникновением единого мирового образовательного пространства. В этих условиях особое место занимают вопросы поликультурного воспитания, которое является гарантом гуманистического стиля общения и взаимовыгодного сотрудничества, а также исключает возможность конфликтов на почве нетерпимости и дискриминации по культурным и этническим различиям признакам [7]. Современное образование стремится к плюрализму и вариативности, стирая границы между народами, странами, культурами.

Адаптируясь к новым изменениям и придерживаясь стратегии развития и распространения культуры мира, современное образование призвано обеспечить формирование качеств личности, способных к успешной социализации в условиях поликультурности, быстрой адаптации к происходящим изменениям, обладающей эмпатией и межкультурной толерантностью. Основными целями образования являются формирование и воспитание поликультурной личности, «воспринимающей себя как субъект полилога культур, имеющей активную жизненную позицию, обладающей развитым чувством толерантности, эмоциональной стабильностью, способной к продуктивной профессиональной деятельности в культурно разнообразном обществе» [8, С. 8]. Эти задачи отражены в Декларации и программе действий в области культуры мира [4]:

- активизировать национальные усилия и международное сотрудничество для достижения целей образования в интересах развития человеческого потенциала и социально-экономического развития;

- обеспечить воспитание и образованность детей, которые основаны на формировании культуры мира, ценностей, мировоззрения, типов поведения и образа жизни, чтобы они могли разрешать любые споры мирным путем, с уважением человеческого достоинства и терпимости;

- вовлекать детей в деятельность, способствующую формированию и развитию идеалов культуры мира;

- обеспечить равный доступ к образованию, избегая этнической, гендерной, религиозной и других видов дискриминации; поощрять пересмотр и совершенствование учебных программ и учебных материалов с учетом положений об образовании в интересах мира и прав человека;

- поощрять и поддерживать усилия, способствующие формированию культуры мира в области образования, и готовить новые кадры, компетентные в вопросах терпимости и формирования консенсуса;

- усилить деятельность, направленную на подготовку кадров и просвещение в областях предотвращения конфликтов и мирного урегулирования, а также постконфликтного миростроительства.

В целом, современное общество на нынешнем этапе своего развития требует внедрения инновационных идей и нестандартного мышления в сферу образования с целью формирования более ответственного отношения к миру для безотлагательного решения различных насущных вопросов. По этой причине сосредоточение внимания на студентах как на целевой аудитории и проведение встреч с их участием, являются основными источниками решения этих острых тем путем создания нового типа личности в новой образовательной среде.

Автором представлены результаты работы по формированию поликультурной компетентности студентов, повышению уровня их осведомленности о мировых изменениях и проблемах. В 2022 году были организованы межвузовские онлайн мероприятия в формате круглых столов, панельных дискуссий, форсайт сессий, посвященные глобальным проблемам современного поликультурного мира (дискриминации, ксенофобии, экстремизму, национализму, насилию и др.), в которых приняли участие более 30 студентов старших курсов бакалавриата НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и НГПУ им. К. Минина, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Результаты проведенных сессий служат практическим материалом, позволяющим прийти к ряду определенных выводов.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что важно подчеркнуть необходимость изменения направления образования в сторону более глобальной перспективы. Студенты и преподаватели приняли участие в мероприятиях с целью не только ознакомить всех участников с глобальными проблемами в рамках мирового сообщества, но и раскрыть весь спектр точек зрения, связанных с этими проблемами, сопоставив сомнительные и спорные вопросы, определяя возможные пути их решения.

Проведенные панельные дискуссии по актуальным проблемам современности оказались наглядной иллюстрацией того факта, что доля студентов, изначально скептически относившихся к обсуждению проблем дискриминации по национальному признаку, насилия, экстремизма, ксенофобии, ненависти резко снизилась. В результате итоговой сессии около 85% студентов считали эти проблемы наиболее уязвимыми и осязаемыми в условиях поликультурного общества, требующими немедленного решения. Более того, экспериментальное исследование привлекло внимание к необходимости повышения осведомленности о вышеупомянутых темах среди молодого поколения. Участники активно обсуждали возможные решения, делая акцент на развитии поликультурного образовательного пространства как инструмента превращения негативных аспектов интеграционных процессов в позитивные. Около 10% участников разделяли опасения большинства, хотя и признались, что им было бы слишком трудно заставить себя адаптироваться к новому образу жизни, взаимодействовать с представителями разных национальностей, изучать особенности культур и поведения. Лишь несколько студентов проявили свое безразличие к рассматриваемым вопросам.

Глобальные проблемы современности, системные вызовы, изменения всех сфер человеческой деятельности часто ставят перед людьми на первый взгляд непреодолимые задачи. По мнению разных исследователей, напрашивается предположение, что наше общество на нынешнем этапе своего развития требует вовлеченности каждого человека и ответственного отношения от каждого в целях мировой безопасности и гармоничного развития. Обсуждение со студентами актуальных вопросов, связанных с текущим состоянием мирового общества, сосредоточение внимания на темах, касающихся социальной, культурной и других сфер жизни, а также на вопросах будущего человечества, способствуют формированию нового типа обучающегося – социально ответственного, способного жить в мире и согласии с окружающими, испытывать эмпатию и толерантность, обладающего поликультурной компетентностью, являясь таким образом достойным представителем современного многонационального общества.

Литература:

1. Акулич, М.М. Образование в условиях глобализации / М.М. Акулич // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 5. – С. 50-57
2. Батарчук, Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности средствами народной педагогики в условиях полиэтнической образовательной среды / Д.С. Батарчук // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 153-159. – EDN NEGSC
3. Губогло, М.Н. Толерантность представлений и представления о толерантности / М.Н. Губогло // Этнопанорама. – 2002. – № 3-4. – С. 58-71
4. Декларация и программа действий в области культуры мира // ВНЕшкольник. – 2010. – № 4(139). – С. 8-14
5. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2(31). – С. 15.
6. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: теория и практика: сборник научно-методических статей. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2003. – 368 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2011. – 48 с.
8. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина [и др.]; Северо-Кавказский федеральный университет, Ставропольский государственный педагогический институт, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Башкирский институт развития образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
9. Шалумова, Р.Н. Сущность поликультурной личности в научно-педагогической теории и практике / Р.Н. Шалумова, Е.В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 1(213). – С. 93-100

Педагогика

УДК 623.5

**преподаватель кафедры тактико-специальной и
огневой подготовки Чобитько Сергей Петрович**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

кандидат юридических наук Жамборов Анзор Анатольевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)

Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной
подготовки Гущин Дмитрий Николаевич**

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего

образования «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону)

ОГНЕВАЯ И ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА, КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье рассмотрен комплексный подход к профессиональной подготовке сотрудников полиции. Предложенный подход позволяет достичь максимальной эффективности в формировании необходимых навыков и умений в огневой, тактико-специальной, физической и психологической подготовке, а также сформировать необходимый уровень стрессоустойчивости для выполнения служебных задач в экстремальных условиях. Рассматриваемый подход позволит сформировать и развить необходимые качества лидера, укрепить командный дух для достижения поставленных целей.

Ключевые слова: комплексная подготовка, огнестрельное оружие, физическая подготовка, полицейский, стрельба, тактико-специальная подготовка.

Annotation. The article considers an integrated approach to the training of police officers in the direction of professional training. The proposed approach allows to achieve maximum efficiency in the formation of the necessary skills and abilities in fire, tactical-special, physical and psychological training, as well as to form stress resistance to perform official tasks in extreme conditions. The considered approach will allow to form and develop the much-needed qualities of a leader, to strengthen the team spirit to achieve the goal.

Key words: comprehensive training, firearms, physical training, police officer, shooting, tactical and special training.

Введение. Современное общество сталкивается с все более сложными проблемами, которые требуют повышенного внимания со стороны правоохранительных органов. Для того чтобы справиться с этими вызовами, необходимы высококвалифицированные сотрудники полиции, которые имеют актуальную комплексную подготовку. В современных реалиях, когда преступность неизбежно сопутствует развитию общества, важность профессиональной подготовки правоохранительных органов становится все более актуальной. Не последнюю роль занимают огневая и тактико-специальная подготовка сотрудников полиции, которая позволяет им успешно выполнять свои задачи в сложных и экстремальных условиях.

Изложение основного материала статьи. В своих работах мы уже отмечали важность комплексной подготовки сотрудников правоохранительных органов [4, 5]. Комплексная подготовка – это систематическое обучение сотрудника полиции по всем направлениям профессиональной подготовки. Такой подход позволяет достичь максимальной эффективности в службе. Комплексная подготовка сотрудников полиции позволяет им быть готовыми к различным видам угроз и ситуаций, включая преступления на почве коррупции, терроризма и др. Такая подготовка важна для обеспечения безопасности всех граждан и охраны общественного порядка. В стрессовой экстремальной ситуации важно, чтобы правоохранитель умел контролировать свои эмоции и стресс, а также умел работать в составе группы и уважительно обращаться с гражданами. Комплексную подготовку можно разделить на несколько блоков:

1. Огневая подготовка – приобретение навыков обращения с огнестрельным оружием и эффективного ведения огня.

2. Тактико-специальная подготовка – это комплекс мероприятий, связанных с обучением тактике боя и выполнения специальных задач. В рамках этого направления проводятся тренировки по работе в команде при выполнении оперативно-служебных задач, обучение методам скрытного перемещения на местности, входа на объекты, а так же навыков тактики действий в различных ситуациях. Также в рамках этой подготовки сотрудники обучаются тактике действий при возможном нападении или террористическом акте, что помогает им успешно выполнять свои функциональные обязанности на высоком уровне. В сфере охраны правопорядка, особенно в работе полицейского, огневая и тактико-специальная подготовка являются неотъемлемой частью профессионального обучения сотрудников.

3. Физическая подготовка – тренировка выносливости, силы, ловкости, формирование навыков рукопашного боя, необходимых для выполнения служебных задач в экстремальных условиях.

4. Психологическая подготовка – обучение управлять своими эмоциями в критических ситуациях, укрепление психологической устойчивости и способности принимать решения в стрессовых ситуациях.

5. Лидерство и командный дух – развитие навыков работы в команде и управления командой, умения сплотить и организовать коллектив для достижения поставленной цели.

Огневая подготовка является одним из основных элементов комплексной подготовки полицейских. Она позволяет овладеть навыками безопасного обращения с оружием и эффективного применения его для защиты граждан и нейтрализации угрозы. На огневой подготовке приобретаются умение эффективно и безопасно использовать оружие при выполнении служебных задач. Основой для огневой подготовки являются технические аспекты, которые должны быть хорошо изучены каждым сотрудником. На данном этапе приобретаются знания материальной части отдельных образцов вооружения, мер безопасности при обращении с ним, а также способы быстрой и эффективной перезарядки, и оперативного устранения задержек при стрельбе. Для достижения высоких результатов в этом направлении необходимо систематически тренироваться на стрелковых полигонах и получать знания о технике стрельбы, механизмах работы оружия, а также изучать тактику применения оружия в различных условиях. Специальные тренинги помогают улучшить навыки владения оружием, научиться корректно и безопасно обращаться с ним, совершенствовать технику стрельбы. Для профессионального выполнения своих обязанностей сотрудником правоохранительных органов, занятия в рамках огневой подготовки должны переплетаться с другими элементами профессионального обучения, такими как тактическая и физическая подготовка.

Практическое выполнение упражнений является необходимым шагом для закрепления теоретических знаний и улучшения мастерства владения оружием. Среди таких упражнений можно выделить следующие:

1. Стрельба на точность – такие упражнения позволяют обучиться точной стрельбе, когда требуется поразить маленькую цель на большом расстоянии (например, голову преступника). В процессе выполнения упражнения сотруднику полиции необходимо сосредоточиться на ряде важных элементов (своем дыхании, технике прицеливания, контроле спуска курка) [1].

2. Стрельба на скорость – такие упражнения позволяют обучиться быстрой стрельбе в условиях ближнего боя. Сотрудникам полиции предлагается поразить цель (обычно это мишень-поппер или картонная мишень) как можно быстрее, используя различные техники стрельбы (например, из двух или одной руки).

3. Стрельба по подвижной цели – такие упражнения позволяют обучиться стрельбе по цели, которая движется. Сотрудникам полиции предлагается поразить цель в движении, используя заранее определенные тактические приемы. Важным аспектом огневой подготовки является также работа в команде. Для этого проводятся тренировки по координации действий нескольких сотрудников при преследовании преступников или защите объектов.

На сегодняшний момент, подготовка сотрудников полиции к выполнению служебных обязанностей должна быть максимально эффективной и профессиональной. Важно, чтобы каждый сотрудник мог быстро и точно реагировать на любую ситуацию, связанную с применением силы и огнестрельного оружия.

С целью улучшения навыков своих сотрудников многие силовые структуры мира проводят регулярные тренировки и симуляции. В рамках таких тренировок используются самые различные сценарии: от контрольных стрельб до полноценных сражений с "врагом". Для этого используются специально оборудованные помещения и территории, которые имитируют различные ситуации с применением оружия [2, 3]. Однако, огневая подготовка не ограничивается лишь тренировочными занятиями. Важно, чтобы сотрудники полиции постоянно отработывали навыки стрельбы и знания необходимых нормативных правовых актов по применению силы и оружия. Для этого необходимо постоянно обучать сотрудников новым методам и приемам.

Правильная и эффективная огневая подготовка сотрудников полиции - это залог безопасности граждан и работников правоохранительных органов. Она позволяет сохранить жизни и здоровье всех участников возможного конфликта, а также эффективно бороться с преступниками и защищать закон и правопорядок.

В рамках профессионального обучения сотрудники полиции получают умения действовать в различных условиях и выполнять специфические задачи и практические навыки работы в различных зданиях и сооружениях, умение защищать третьих лиц и охраняемые объекты, осуществлять контроль массовых мероприятий и т.д.

Профессиональный инструктор должен научить сотрудников правильно оценивать ситуацию, принимать решения в критических ситуациях, использовать тактику работы в группе для достижения поставленной цели.

Особое внимание уделяется тактико-специальной подготовке, которая является важным компонентом комплексной подготовки сотрудников полиции. Она позволяет обучить сотрудников правильно и быстро реагировать на различные

критические ситуации. Тактико-специальная подготовка включает в себя изучение тактических приемов ближнего боя, непосредственного противодействия противнику, а также способности быстро ориентироваться в незнакомой местности.

Основные цели тактико-специальной подготовки:

1. Развитие умения правильно оценивать ситуацию и принимать решения на основании этой оценки.
2. Обучение работе в команде при выполнении сложных задач (например, освобождение заложников).
3. Подготовка к действиям в условиях стресса (огневой контакт, противоборство с использованием физической силы и специальных средств).

Ключевыми элементами тактико-специальной подготовки являются:

1. Тренировки по задержанию преступника и защите от нападения. В процессе обучения приобретаются навыки, которые позволяют эффективно защищаться и контролировать преступника.

2. Работа с оружием в условиях стресса – это упражнения, которые позволяют обучиться правильной работе с оружием в скоротечных стрессовых ситуациях.

3. Тренировки на специальных площадках – это тренировочные комплексы, которые имитируют различные критические ситуации (например, перестрелку или захват заложников). Сотрудники приобретают навыки быстро принимать решения и действовать в соответствии со своими задачами.

Одним из главных принципов тактико-специальной подготовки является индивидуальный подход в обучении, учитывая физические данные обучающегося, его профессиональные навыки, психологический склад и опыт работы. Однако даже самый профессиональный специалист не всегда может справиться со сложными задачами самостоятельно.

Командная работа предполагает объединение усилий всех членов группы для достижения общей цели. В рамках тактико-специальной подготовки команда должна быть способна выполнять любые задания быстро, точно и безопасно. Каждый член группы должен знать свою роль и обязанности, а также быть готовым к оперативному изменению плана действий. В процессе подготовки к любым мероприятиям особое внимание уделяется тренировкам командной работы («слаживанию»). Сотрудники должны научиться работать в различных условиях, в том числе в условиях недостаточной видимости, различной местности и т.д. Необходимы умения быстро ориентироваться на местности и принимать решения в нестандартных ситуациях. Кроме того, для эффективной командной работы необходимо обеспечить четкую связь между всеми членами группы. На это направлено использование специального оборудования и средств связи, а также разработка стратегий построения коммуникаций в рамках операций.

Один из способов повышения эффективности командной работы при выполнении сложных задач – это использование тактических сигналов для передачи информации между членами группы без использования голоса или радиосвязи. Такие сигналы могут быть заранее определены командиром группы и закреплены на тренировочных площадках.

Кроме того, для эффективной командной работы необходимо научить сотрудников работе в условиях стресса. В рамках тактико-специальной подготовки проводятся специальные тренировки, направленные на развитие устойчивости к стрессу и оптимизации процесса принятия решений в экстремальных условиях. Важным элементом командной работы является тактическое планирование операций. Это процесс разработки стратегии выполнения задачи, определения ролей и обязанностей каждого члена группы, выбора места и времени действий. Такое планирование позволяет минимизировать риски для жизни и здоровья сотрудников полиции, а также повышает эффективность выполнения задания.

Выводы. В заключение можно отметить, что командная работа играет ключевую роль в повышении эффективности действий при выполнении сложных задач в рамках тактико-специальной подготовки сотрудников полиции. Как уже отмечалось ранее, она предполагает индивидуальный подход к каждому члену группы, использование специального оборудования и средств связи, тренировку навыков работы в экстремальных условиях и тактическое планирование операций. Все это позволяет достичь общей цели – обеспечить безопасность граждан и сотрудников полиции при выполнении задач.

Следует отметить, что направления профессиональной подготовки по отдельности не в состоянии достичь максимального результата. Важным фактором является их сочетание в рамках комплексной подготовки сотрудников полиции. Комплексный подход к огневой и тактико-специальной подготовке позволяет добиться синергии этих направлений и значительно повысить уровень профессиональной подготовки сотрудников. Обучение правилам боевого движения, тактике работы в команде при выполнении оперативных задач и тренировки по стрельбе на различных дистанциях – все это помогает улучшить навыки работника полиции в целом. Сочетание огневой и тактико-специальной подготовки позволяет решать задачи быстрее и более эффективно, уменьшая вероятность возникновения инцидентов и минимизируя потенциальный ущерб для жизни людей. Кроме того, комплексная подготовка способствует формированию у сотрудников полиции высокой степени ответственности и профессионализма, что является важным фактором для обеспечения безопасности граждан.

Важно отметить, что комплексная подготовка сотрудников полиции должна быть регулярной и систематической. Это позволяет сохранять навыки и знания на достаточном уровне, а также оперативно корректировать программу обучения в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Сочетание огневой и тактико-специальной подготовки в рамках комплексной подготовки является необходимым условием для повышения уровня профессиональной подготовки сотрудников полиции, что даст возможность быстро и эффективно решать задачи по обеспечению безопасности граждан. Регулярное проведение занятий в рамках данных дисциплин позволит поддерживать необходимые навыки на высоком уровне.

Комплексная подготовка сотрудников полиции является основой для поддержания безопасности и порядка в обществе. Такой подход позволяет нашей стране на высоком уровне готовить высококвалифицированные кадры полиции, которые готовы противостоять любым вызовам в борьбе с преступностью.

Из вышесказанного следует, что каждый вид подготовки как по отдельности, так и в междисциплинарных связях являются важными элементами комплексной подготовки сотрудников полиции. Они позволяют не только улучшить навыки работы с оружием, но и обучить правильно реагировать на различные критические ситуации.

Литература:

1. Светличный, Е.Г. Формирование правильных стрелковых навыков у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России на первоначальном этапе обучения / Е.Г. Светличный, С.И. Рабазанов, Р.А. Кудрявцев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 67 (2). – С. 150-153.

2. Светличный, Е.Г. Совершенствование огневой подготовки обучающихся образовательных организаций МВД России с использованием программы адаптивного взаимодействия «Дизайнер упражнений IPSC» / Е.Г. Светличный, С.П. Чобитько, А.М. Басинский // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы». 20.05.2022. – Симферополь. – 2022. – С. 287-290

3. Светличный, Е.Г. Использование 3D программ-конструкторов в профессиональной подготовке будущих сотрудников правоохранительных органов / Е.Г. Светличный, М.М. Хамгоков, С.П. Чобитько // Проблемы современного педагогического образования. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 2. – С. 296-299
4. Светличный, Е.Г. Комплексная подготовка спортсменов-стрелков / Е.Г. Светличный, С.П. Чобитько, Д.Н. Гушин // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2021. – Выпуск 72 (2). – С. 301-303
5. Чобитько, С.П. Комплексная подготовка сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях / С.П. Чобитько // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар. – 2020. – С. 505-507

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Шабанова Шахназ Гилаловна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания Шабанова Джамлиа Садулаевна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Абулайсова Насихат Абулайсовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Рассматриваются наиболее характерные черты процесса развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка по ходу обучения в вузе. Для этого в начале статьи изучаются изменения в требованиях социума к выпускникам педагогических вузов, успешно освоившим соответствующий профиль подготовки. На этом основании доказывается необходимость расширения использования лично-ориентированного обучения в соответствующем процессе. Демонстрируется система требований, которые с необходимостью должны получить практическое воплощение при его реализации. Затем говорится об особенностях формирования коммуникативного, дидактического и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка учителей иностранного языка, совершенствование процесса подготовки учителей иностранного языка, компетентность учителя иностранного языка, развитие компетентности будущего учителя иностранного языка.

Annotation. The most characteristic features of the future foreign language teachers professional competence developing process during their studies at the university are considered. To do this, at the article's beginning, changes in the society requirements for pedagogical universities graduates who have successfully mastered the appropriate training profile are studied. On this basis, the necessity of expanding the personality-oriented learning use in the relevant process is proved. A system of requirements is demonstrated, which must necessarily be put into practice during its implementation. Then the authors talk about the peculiarities of the future foreign language teachers professional competence communicative, didactic and reflexive components formation.

Key words: higher education, training of foreign language teachers, improvement of the process of training foreign language teachers, the competence of a foreign language teacher, the development of the competence of a future foreign language teacher.

Введение. Неуклонный рост потребности в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах является одной из наиболее характерных черт современного социума (М.Ю. Бухаркина, М.В. Вербичкая, Т.Н. Гушина, Н.Г. Масюкова, К.С. Махмурян, Е.С. Полат). Сказанное в полной мере относится к образовательной сфере. Действительно, на современном, постиндустриальном этапе развития общества первоочередная цель реализации учебно-воспитательного процесса перестает состоять в усвоении готовых знаний. Сегодня он должен быть нацелен на построение системы информационного обмена между субъектами, целью которого является обретение ими компетентности и эрудированности (Н.В. Ипполитова, Н.Г. Масюкова, Н.А. Нагибина, Е.С. Полат).

Необходимость реализации образовательного процесса в таком ключе способствует выдвиганию особых требований к компетентности педагога [8, С. 166]. Этому также способствует ряд объективных факторов. Перечислим их:

- появление инновационных типов школ;
- широкое применение в системе среднего общего и основного общего образования авторских педагогических систем [11, С. 182];
- постоянное расширение сферы использования передовых технологий в обучении и воспитании (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Г.И. Петрова, В.М. Смокотин).

Соответственно, успешным завершением профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков на ступени высшего образования следует считать выпуск специалиста, легко ориентирующегося не только в новейших достижениях, связанных с изучением иностранных языков, но и в инновациях психолого-педагогической науки [13, С. 7]. Сумма профессиональных и личностных компетенций такого педагога, сформированная к моменту начала профессиональной деятельности, должна позволять ему реализовывать ряд важнейших функций. К таковым относятся:

- практическое применение различных технологий преподавания учебного предмета, не исключая инновационных;
- эффективная работа с одарёнными и трудными детьми [11, С. 188];
- проектирование траектории собственного профессионально-личностного становления [13, С. 9];
- осуществление научно-исследовательской деятельности [1, С. 8];
- проектирование дидактического процесса (Д.Р. Абдильманова, Ю.В. Гутрова, О.В. Крылова, А.А. Леонтьев, Н.Н. Новик, Г.И. Петрова, С.В. Тетина);
- реализация личностного подхода в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Теоретическим аспектам подготовки учителя, способного к их воплощению, посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. На протяжении трёх последних десятилетий педагоги-исследователи и практики уделяли немало внимания различным проблемам, связанным с развитием компетентности будущих учителей иностранного языка (Табл. 1).

Некоторые аспекты проблемы развития компетенций будущего учителя иностранного языка, рассматривавшиеся в педагогике

Аспект	Авторы, занимавшиеся его исследованием
Структура профессионально-педагогической деятельности соответствующего специалиста	Ю.М. Кулюткин, Н.Б. Новик, О.С. Смирнова
Развитие его профессиональной компетентности по ходу занятий самообразованием	У.А. Архипова, В.А. Козаков, Я.Л. Коломинский
Особенности культурологической подготовки будущих учителей ИЯ	В.А. Кудин, В.С. Маслов
Формирование у них педагогической направленности	А.А. Орлов

При этом недостаточно глубоко исследовались вопросы, связанные с общим ходом процесса развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка [7, С. 45-46]. До сих пор не получила своего раскрытия и проблема роли иностранного языка как средства культурного и личностного обогащения студентов педагогических вузов [2, С. 7].

Указанные выше особенности разработки интересующей нас проблематики стали одной из причин возникновения следующих противоречий:

- между нацеленностью многих педагогических вузов на построение целостной системы подготовки профессионально компетентного специалиста с одной стороны и недостаточной теоретической разработанностью проблемы создания необходимых педагогических условий – с другой [9, С. 142];
- между существованием потребности в дальнейшей профессионализации системы высшего образования и слабой изученностью соответствующих вопросов;
- между возросшими требованиями современного социума к педагогу, успешно завершившему обучение по соответствующей программе и неготовностью многих учителей удовлетворять их [11, С. 181];
- между предоставлением учителям иностранного языка возможностей для реализации инновационных компонентов профессиональной деятельности и недостаточной компетентностью многих педагогов в вопросах практической реализации таковых (П.Д. Абдурахманова, Ю.В. Гутрова, П.Г. Идрисова, О.В. Крылова, Г.И. Петрова, С.В. Тетина).

Преодоление перечисленных выше противоречий с определённой вероятностью позволит сделать профессиональное и личностное развитие студентов, осваивающих рассматриваемую специальность, целостным процессом. В нём будут гармонично сочетаться содержательная и технологическая стороны [13, С. 11].

Подобных результатов можно достичь путём расширения использования элементов личностно ориентированного обучения в педагогической практике вузов [8, С. 163]. Последнее подразумевает признание обучающегося как главной действующей фигуры образовательного процесса (Н.А. Алексеев, А.А. Плигин, В.В. Сериков). Процесс его профессиональной подготовки при этом предстаёт как личностное образование, интегрирующее следующие компоненты:

- мотивы;
- потребности [9, С. 140];
- эмоции;
- операции [1, С. 9].

Исходя из основных положений рассматриваемой педагогической технологии, можно выделить ряд требований к формированию системы компетенций будущих учителей ИЯ в пространстве современного российского вуза (Н.А. Алексеев, А.В. Петровский, В.В. Сериков, Б.А. Федоришин, И.С. Якиманская). Рассмотрим их более подробно (Табл. 2).

Таблица 2

Требования к развитию компетентности будущего учителя иностранного языка в ходе его профессиональной подготовки на ступени высшего образования

Требование	Описание
Возможность для выбора студентом тех или иных способов реализации учебной деятельности	Овладение такими инновационными способами представляет собой главный путь развития у будущего педагога познавательных способностей [10, С. 43].
Единство мотивационных установок и когнитивных способностей	При реализации этого требования основным результатом профессиональной подготовки становится формирование познавательных способностей студентов на основе овладения соответствующими знаниями и умениями [4, С. 122].
Переориентация обучения на учение	Подразумевает замену в образовательном процессе социально организованного и заданного норматива познания на построение самим обучающимся таких моделей реализации когнитивной деятельности, которые имеют для него личностное и профессиональное значение.

Процесс реализации приведённых в Таблице 2 требований должен быть направлен на развитие ряда компонентов профессиональной компетентности будущих учителей интересующего нас профиля [4, С. 124].

Первым из них является коммуникативный. Он представляет собой способность решать средствами иностранного языка те проблемы, которые являются наиболее актуальными с точки зрения осуществления студентами-педагогами учебной, а позднее – и профессиональной деятельности [12, С. 517-518]. Достаточный уровень его сформированности подразумевает также наличие у учащегося развитого умения использовать иноязычную речь в ходе взаимодействия с носителями языка [3, С. 638].

Следующий компонент – дидактический [5, С. 260]. Базис, на котором зиждется процесс его формирования, составляет овладение учащимися системой фундаментальных профессиональных знаний [6, С. 663]. К данной категории относятся:

- фундаментальные знания в своей предметной области;
- теоретико-методологические знания [14, С. 100];
- представления об универсальных способах познания и практической деятельности (И.В. Борисов, Д.А. Ендовицкий, И.Е. Рисин, Ю.И. Трещевский).

Наличие соответствующих познаний составляет основу для формирования у будущих специалистов целостных представлений о педагогической деятельности. Последнее, в свою очередь, способствует достижению более высокого уровня применимости полученных по ходу профессиональной подготовки знаний, умений и навыков [6, С. 670].

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности учителя ИЯ проявляется в умении сознательно контролировать результаты собственной деятельности [14, С. 105]. Это подразумевает достаточный уровень развития следующих характеристик:

- нацеленность на сотрудничество и сотворчество с другими участниками образовательного процесса [11, С. 195];
- способность к импровизациям;
- уверенность в себе;
- инициативность [8, С. 167];
- креативность [9, С. 144].

Выводы. Подводя итоги исследования, в первую очередь упомянем, что сегодня первоочередной целью реализации образовательного процесса является не усвоение учащимися готовых знаний, но построение системы информационного обмена между его субъектами. Целью существования таковой является обретение обучающимися компетентности и эрудированности. Соответственно, меняются и требования к профессиональному портрету педагога, в т.ч. учителя иностранного языка.

Успешным завершением его профессиональной подготовки на ступени высшего образования является выпуск специалиста, легко ориентирующегося как в новейших достижениях, связанных с изучением иностранных языков, так и в инновациях психолого-педагогической науки. Сумма профессиональных и личностных компетенций такого педагога, сформированная к моменту начала профессиональной деятельности, должна позволять ему реализовывать следующие функции: практическое применение различных технологий преподавания учебного предмета, не исключая инновационных; эффективная работа с одарёнными и трудными детьми; проектирование траектории собственного профессионально-личностного становления; осуществление научно-исследовательской деятельности; проектирование дидактического процесса; реализация личностного подхода в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Этого можно достичь путём расширения использования элементов личностно ориентированного обучения в педагогической практике вузов. Последнее подразумевает признание будущего учителя иностранных языков главной действующей фигурой образовательного процесса.

Принимая во внимание основные положения рассматриваемой педагогической технологии, можно выделить ряд требований к формированию системы компетенций будущих учителей ИЯ в пространстве современного российского вуза. К ним относятся: возможность для выбора студентом тех или иных способов реализации учебной деятельности; единство мотивационных установок и когнитивных способностей; перерождение обучения на учение. Реализация этих требований должна быть направлена на развитие коммуникативного, дидактического и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности студентов-педагогов, осваивающих интересующий нас профиль подготовки.

Литература:

1. Бажук, О.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности) / О.В. Бажук // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4(101). – С. 7-9
2. Гураль, С.К. Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии / С.К. Гураль, Г.И. Петрова, В.М. Смокотин // Язык и культура. – 2018. – № 42. – С. 6-18
3. Иванова, В.И. Оптимизация использования ресурсов онлайн-обучения для развития коммуникативной компетенции студентов / В.И. Иванова, А.Е. Девришева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4(58). – С. 634-649
4. Игтисамова, Г.Р. Некоторые концепции и модели профессионального образования на Западе и в России / Г.Р. Игтисамова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2012. – № 1. – С. 120-125
5. Куклина, С.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе / С.С. Куклина, И.С. Черемисинова // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 255-270
6. Лызь, Н.А. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова // Интеграция образования. – 2021. – № 4. – С. 661-680
7. Мудрая, Т.Ф. Обучение реферированию англоязычных текстов как способ развития навыков критического мышления у студентов / Т.Ф. Мудрая // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 45-47
8. Рассада, С.А. Формирование методической компетентности студентов-бакалавров профиля обучения «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в вузе / С.А. Рассада, О.В. Фрезе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – № 3. – С. 162-168
9. Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе / С.К. Гураль, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 138-147
10. Толмачева, В.В. Проекция ключевых положений социально ориентированного подхода на процесс социально-экологической подготовки будущих педагогов / В.В. Толмачева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 42-44
11. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учётом латентных характеристик студентов / С.К. Гураль, Т.О. Краснопева, В.М. Смокотин, С.Н. Сорокоумова // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 179-196
12. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – Москва: АСТ. Астрель, 2007. – 746 с.
13. Bezukladnikov, K. Training a pre-service foreign language teacher within the linguo-informational educational environment / K. Bezukladnikov, B. Kruze, B. Zhigalev // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2019. – Vol. 907. – Pp. 3-14
14. Danilina, S. Collocational knowledge uptake by university students under online learning / S. Danilina // English Studies at NBU. – 2022. – No. 4 (58). – Pp. 97-117

УДК 5.8.1

аспирант Шакурова Юлия Рафаиловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

директор, Заслуженный работник культуры Республики Татарстан

Муниципальное бюджетное учреждения дополнительного образования

«Детская музыкальная школа №1 имени Э. Бакирова»

Елабужского муниципального района Республики Татарстан (г. Елабуга)

МЕХАНИЗМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы интеграции обучающихся в системе дополнительного образования в развивающую среду внеучебной деятельности с обозначением основных этапов и их характеристик. Отмечаются особенности содержания и эффективности формирования у обучающихся компетенций творческой самореализации и самостоятельности в проектировании необходимой для этого развивающей среды.

Ключевые слова: проектирование развивающей среды, дополнительное образование, внеучебная деятельность, механизмы интеграции, творческая самореализация.

Annotation. The article discusses the mechanisms of integration of students in the system of additional education into the developing environment of extracurricular activities with the designation of the main stages and their characteristics. The peculiarities of the content and effectiveness of the formation of students' competencies of creative self-realization and independence in designing the necessary development environment for this are noted.

Key words: development environment design, additional education, extracurricular activities, integration mechanisms, creative self-realization.

Введение. К внеучебной деятельности, в широком ее понимании, можно отнести любую активность обучающихся за пределами образовательной организации, где отличительной чертой внеучебной деятельности и обуславливающей ее среды является ее искусственность и адресная «сотворенность».

Сама постановка вопроса об интеграции обучающихся в системе дополнительного образования (ДО) в развивающую среду внеучебной деятельности изначально предполагает их отделенность от этой среды, так как «интеграция» по определению представляет собой процесс объединения частей в целое. С учетом практико-ориентированной тактики, предложенной профессором Р.А. Валеевой «интегративный подход, позволяющий восстанавливать естественную целостность познавательного процесса посредством установления связей и отношений между компонентами педагогического процесса, которые были искусственно разделены между собой. Данный подход способствует достижению природосообразности образовательного процесса и его сближения с жизнью» [5]. Это означает, что некоторый субъект проектирования (предположительно – педагог) должен спроектировать развивающую среду для обучающегося (в данном случае – объекта), учитывая его индивидуальные особенности и опыт предшествующей образовательной деятельности. После того, как развивающая среда будет сформирована, необходимо «ввести» в нее обучающегося для получения необходимого развивающего эффекта.

Требование субъектности в отношении обучающихся, означающее необходимость их активной включенности в образовательный процесс в качестве равноправных (с педагогом) его участников, делает их партнерами во взаимодействии с объектом, в качестве которого выступает осваиваемая часть объективной реальности, компетенция или процесс. Таким объектом является процесс проектирования развивающей среды внеучебной деятельности обучающихся в системе ДО художественно-эстетического направления.

Н.М. Назарова, анализируя теоретические и методологические основы образовательной интеграции, отмечает, что ее целью и смыслом выступает состояние, при котором обучающийся приобретает самостоятельность, независимость в своем бытии [8].

Изложение основного материала статьи. Говоря об интеграции в развивающую среду внеучебной деятельности, мы имеем в виду вовлечение обучающихся в процесс ее проектирования, что соответствует требованию к самостоятельности и ответственности как целевых ориентиров ДО детей, поддерживаемого развивающей средой внеучебной деятельности. В самом общем виде логика этого процесса может быть представлена следующим образом. Вовлечение обучающихся в процесс проектирования развивающей среды имеет целью формирование у них способности целевой организации творческого саморазвития. С учетом педагогической концепции академика В.И. Андреева и основанной на ней логики процесса интеграции обучающихся в развивающую среду, формирование рассматриваемой способности должно привести к формированию систем саморегуляции и самоконтроля деятельности, когда «творческая личность – это творчески саморазвивающаяся личность» [1, С. 3.]. Это предполагает реализацию двух взаимосвязанных процессов: 1) возрастающего педагогически целесообразного делегирования обучающимся свободы проекторочной деятельности и 2) формирование ценности проектирования саморазвития.

Основываясь на соотношении роли педагога и обучающегося в процессе проектирования, целесообразно выделить четыре основных этапа интеграции обучающегося в развивающую среду внеучебной деятельности.

Первый этап интеграции – осознание необходимости проектирования – характеризуется абсолютной ролью педагога в проектировании развивающей среды, когда он во взаимодействии с обучающимся проходит все его стадии, формируя позитивное восприятие обучающимся всего происходящего.

Второй этап интеграции – пассивное освоение проектирования – связан с совместным с учителем проектированием собственной развивающей среды.

Третий этап интеграции – активное освоение проектирования. Основной особенностью этапа является практически полное предоставление обучающемуся свободы проектирования.

Четвертый этап интеграции – погружение в проектирование – представляет собой переход к полностью самостоятельному проектированию обучающимся среды саморазвития без вмешательства педагога.

При рассмотрении формирования у обучающихся ценности проектирования саморазвития мы опирались на результаты исследований А.А. Вербицкого, А.И. Донцова, А.Г. Здравомыслова, М.С. Когана, Л. Колберга, Д.А. Леонтьева, В.А. Сластенина и др. При всём многообразии исследований в этой области, практически все ученые сходятся в констатации уровневости процесса формирования ценностей.

Содержание интеграции обучающегося в развивающую среду внеучебной деятельности детализируется с учетом структуры среды и ее направленности на поддержку развития у обучающихся способности к коммуникации и командной работе (кооперация); креативности и критичности в отношении своих и чужих достижений; самостоятельности и ответственности за результаты деятельности; резильентности как устойчивости к успехам и неудачам в творческой деятельности.

Эффективность интеграции обучающихся в системе ДО в развивающую среду внеучебной деятельности прямо пропорциональна повышению компетентности обучающихся в области проектирования развивающей среды и обратно пропорциональна степени педагогического контроля за результатами этого процесса. Структуру обозначенной компетенции определяют Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер: «Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков. Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – трансцендировать (от лат. *transcendo* – переступить, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т.п.)» [10, С. 81].

Вместе с тем, если мы анализируем развивающую среду внеучебной деятельности, то здесь важно уметь не столько выходить «за пределы» нарушая равновесие, сколько постоянно его восстанавливать. Так, например, поощрение участия обучающихся в творческих конкурсах различного рода и уровня может характеризоваться следующими педагогическими целями:

- 1) для педагога – развитие творческих способностей ученика путем освоения опыта творческой деятельности более высокого уровня;
- 2) для руководителя образовательной организации – победа обучающихся в конкурсах, подтверждающая статус его организации;
- 3) для родителей – возможность лишиться гордости за своего ребенка, которому оказана честь участия в творческом конкурсе;
- 4) для других участников конкурса – выиграть;
- 5) для ученика – желание быть хорошим, победителем, не нарушая добрых отношений с другими конкурсантами.

Стремление к достижению долгосрочной перспективы должно быть предметом целенаправленного формирования в ходе интеграции обучающихся в развивающую среду внеучебной деятельности, становления их самостоятельности в ее проектировании.

Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер выделяют три качественно различных этапа в становлении учебной самостоятельности [10, С. 85]:

- 1) «Интерпсихический этап» характеризуется совместным с педагогом проектированием развивающей среды, сопровождающимся обсуждением всех ключевых вопросов.
- 2) «Экстрапсихический этап», когда педагог или иные возможные участники не принимают непосредственного участия в проектировании, опираясь на предшествующий опыт проектирования.
- 3) «Интрапсихический этап» – высший этап развития учебной самостоятельности, характеризующийся полной автономностью обучающегося художественно-эстетического направления ДО детей в проектировании развивающей среды собственного саморазвития. Обучающиеся, не имеющие опыта проектирования развивающей среды внеучебной деятельности, должны и способны пройти в становлении самостоятельности в этой области все три этапа, что укладывается в общую логику процесса интеграции в развивающую среду.

Следующим важнейшим направлением интеграции обучающихся в системе ДО в развивающую среду внеучебной деятельности является их интеграция в систему творческой коммуникации и командной работы, обеспечивающая развитие у них соответствующих компетенций. Кроме того, важность интеграции обучающихся в систему группового взаимодействия подчеркивается тем, что это «позволяет конкретизировать систему «личность – социальная среда» до системы «личность – социальная группа» [4, С. 9], одновременно конкретизировав и механизмы присвоения социального опыта, его выделения из общей социальной среды. Таковой в системе «личность – социальная группа», по мнению М.В. Григорьевой, определяется неизбежной рассогласованностью внешних требований (требований социальной среды) и внутренних возможностей обучающегося).

С учетом специфики образовательной деятельности в организациях ДО детей, предполагающей индивидуальную и микрогрупповую (от 2-х человек) форму проведения занятий, за основу организации командной работы мы взяли концепцию групповой сплоченности, предложенную В.Л. Виноградовым [3].

В соответствии с обозначенной концепцией, взаимодействие обучающихся в группе проходит три этапа – от эмоционального к функционально-деятельностному и, далее, к ценностно-ориентированному. Предложенная логика разворачивания системы внутригруппового взаимодействия распространяема на все типы и виды групп.

Педагогически организованное внеучебное групповое взаимодействие эмоционального уровня способствует, во-первых, развитию языка эмоционального взаимодействия, давая обучающимся способность восприятия эмоций средствами художественного творчества. Во-вторых, формирует опыт управления собственным эмоциональным состоянием, необходимый в художественно-эстетической сфере деятельности.

С.Ю. Флоровский и Л.Н. Гусева определяют командные роли, имеющие универсальный характер, практически не зависящие от функциональных особенностей группы. Это такие роли, как Председатель, Формирователь, Генератор идей, Оценщик идей (Критик), Организатор работы, Организатор группы, Исследователь ресурсов, Завершитель. Авторы отмечают, что наиболее эффективными являются те группы, в которых обеспечивается всё ролевое многообразие [9, С. 50].

Особенности образовательной деятельности художественно-эстетического направления также определяют оптимальный состав группы участников. Как правило, это группы разновозрастные и разнопрофильные. Так, например, для профессиональной деятельности, соответствующей учебному предмету «Музыкальный инструмент (фортепиано)» сложно представить существование долгосрочной команды, состоящей из нескольких пианистов примерно одного возраста и подготовки. Наоборот, команда, включающая звукорежиссера, саунд-продюсера, СММ специалиста (занимающегося развитием аккаунта), видео и фотооператора, промоутера, менеджера и пр. представляется легко. Значит, именно эти роли и должны играть обучающиеся в своей группе.

Итак, группа в системе ДО художественно-эстетического направления должна состоять из педагога и обучающихся, выполняющих функции, свойственные членам профессиональной команды и обеспечивающих наиболее эффективное развитие товарищей по команде. Роли в группе должны быть по возможности сменяющимися.

Еще один важный момент касается участия родителей в групповой деятельности. Учитывая, что «основным «архитектором» образовательного пространства ребенка (в системе ДО – Ю.Ш.) является его семья – в первую очередь,

родители и прародители» [2, С. 38], их необходимо включать в деятельность группы, но в качестве внешних экспертов разрабатываемых проектов, так как им предстоит играть в группе роль спонсоров проектов.

В данном контексте интересны исследования А. Лэнгле. «Для счастья человеку нужен смысл – отсутствие смысла, бессмысленная жизнь никого не делает счастливым» [6, С. 8]. Так, например, если для функционального уровня важнейшее значение имеет результативность командной проектной деятельности, выраженная для художественно-эстетической сферы в высоких отметках, победах в конкурсах и т.п., то для ценностно-ориентационного важно участие. «Главное сделать что-то! Для счастья, связанного со смыслом и основывающегося на личной свободе, достаточно переживания, что то, что я делаю, хорошо!» [9].

Говоря о креативности и критичности, а также о резильентности как компетентностных ориентирах интеграции обучающихся в системе ДО художественно-эстетического направления в развивающую среду внеучебной деятельности, целесообразно рассматривать их в качестве содержания взаимодействия обучающихся с элементами среды.

Так же и в отношении резильентности А.А. Муравьева и О.Н. Олейникова утверждают, что «формирование резильентности связано с формированием эмоционального интеллекта, понимаемого как способность человека распознавать эмоции, намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [7, С. 18].

Выводы. Таким образом мы можем констатировать, что основным механизмом интеграции обучающихся в развивающую среду внеучебной деятельности является их вовлечение в проектирование этой среды на основе развития у них самостоятельности/ответственности и коллегиальности, обеспечивающих формирование критичности и резильентности как универсальных образовательных ориентиров в системе ДО художественно-эстетического направления.

Это предполагает реализацию двух взаимосвязанных процессов: 1) возрастающего педагогически целесообразного делегирования обучающимся свободы проектировочной деятельности; 2) формирование ценности проектирования саморазвития, осуществляемых в четыре этапа: осознание необходимости проектирования, пассивное освоение проектирования, активное освоение проектирования и погружение в проектирование.

Очерченные процессы реализуются на фоне интеграции обучающихся в систему творческой коммуникации и командной работы в области проектирования собственной развивающей среды, обеспечивающей развитие у них соответствующих компетенций и позволяющей трансформировать систему «личность – социальная среда» до системы «личность – социальная группа», одновременно конкретизировав и механизмы присвоения социального опыта, его выделения из общей социальной среды. При этом креативность, критичность и резильентность как компетентностные ориентиры интеграции обучающихся в системе ДО художественно-эстетического направления в развивающую среду внеучебной деятельности, выступают в качестве содержания взаимодействия обучающихся друг с другом и с элементами среды.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Бочавер, А.А. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей / А.А. Бочавер, О.Е. Вербилович, К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, Е.В. Сивак // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 32-40
3. Виноградов, В.Л. Социальное проектирование муниципальной образовательной среды / В.Л. Виноградов. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2009. – 291 с.
4. Григорьева, М.В. Базовый побудительный механизм социальной активности личности / М.В. Григорьева // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 1. – С. 5-17
5. Каркина, С.В. Совершенствование методов музыкального образования на основе интегративного подхода / С.В. Каркина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – Номер 6.
6. Лэнгле, А. Смысл, чувствование и счастье / А. Лэнгле // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2015. – Т. 23. – № 1. – С. 7-15
7. Муравьева, А.А. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С. 16-21
8. Назарова, Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции [Электронный ресурс] / Н.М. Назарова. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976_full.shtml
9. Флоровский, С.Ю. Ценности личности и ролевые предпочтения в командной работе: опыт эмпирического исследования / С.Ю. Флоровский, Л.Н. Гусева // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2019. – Т. 31. – № 1. – С. 49-58
10. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 4. – С. 77-90

УДК 623.5

кандидат педагогических наук **Шанько Виктор Викторович**

Ростовский юридический институт МВД России (г. Ростов-на-Дону);

преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой

подготовки **Донченко Владимир Евгеньевич**

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);

старший преподаватель кафедры тактико-специальной

подготовки **Крылов Денис Сергеевич**

Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ТАБЕЛЬНЫМ ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы, касающиеся мер безопасности при обращении с огнестрельным оружием. Приведены примеры наиболее часто допускаемых ошибок при обращении с огнестрельным оружием, а также, обращено внимание на важные элементы в рамках работы в 3х «Рабочих зонах», необходимые для обучения безопасному обращению с оружием.

Ключевые слова: меры безопасности, короткоствольное огнестрельное оружие, пистолет, образовательная организация МВД России, стрелок, «Рабочие зоны».

Annotation. The article deals with topical issues related to security measures when handling firearms. Examples of the most common mistakes made when handling firearms are given, and attention is also drawn to important elements within the framework of work in the 3 "Working Zones" necessary for teaching the safe handling of weapons.

Key words: security measures, short-barreled firearms, pistol, educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, shooter, "Working Zones".

Введение. Служба в органах внутренних дел требует от сотрудника, наряду с доскональным знанием требований нормативных правовых актов и неукоснительного их соблюдения, обладания рядом необходимых знаний, умений и навыков. К таким навыкам можно отнести: владение на необходимом уровне приемами рукопашного боя, профессиональным владением применением специальных средств, а также, табельного огнестрельного оружия [4].

Напомним, что огнестрельное оружие является источником повышенной опасности и неумелое обращение с ним может привести к негативным последствиям, таким, как ранение и гибель сотрудника, или случайных свидетелей его применения.

За время обучения в образовательных организациях МВД России будущие сотрудники правоохранительных органов получают необходимые знания, умения и навыки, в том числе, по обращению с огнестрельным оружием.

Обучение правильному обращению с огнестрельным оружием предусматривает:

- изучение нормативной базы применения огнестрельного оружия;
- изучение материальной части необходимых образцов вооружения;
- изучение мер безопасности при обращении с ним;
- выполнение нормативов;
- выполнение практических упражнений по стрельбе из боевого оружия и др.

Следует отметить, что специальные упражнения безопасного обращения с оружием не предусмотрены в нормативных актах МВД России. Поэтому инспекторы отделов профессиональной подготовки территориальных органов МВД России или непосредственные руководители – руководители учебных групп – не изучают их в обязательном порядке и не обучают им личный состав территориальных ОВД при проведении занятий.

В итоге, сотрудники ОВД, получив на службе огнестрельное оружие для несения службы, не всегда имеют навыки безопасного обращения с ним.

Применяют сотрудники ОВД огнестрельное оружие значительно реже, чем приводят его в готовность к стрельбе, а навыков уверенного безопасного обращения с ним до вероятного применения и после него, сотрудники ОВД часто не имеют [6]. Анализируя множество несчастных случаев, вызванных непрофессиональным обращением с табельным оружием, в Московском профсоюзе сотрудников полиции признают, что российские полицейские плохо обучены обращению с ним [1].

В таких условиях обучение сотрудников ОВД мерам безопасного обращения с оружием во время несения службы, приемам безопасной работы с ним до и после производства выстрелов, невозможно недооценить. Все необходимые манипуляции, должны быть безопасными для окружающих и самого сотрудника, если это не связано с производством выстрела в цель. Сотрудник должен своевременно оценивать обоснованность своих действий, законность применения оружия, следить за действиями лица, от которого исходит опасность, его руками, мимикой, движениями.

Обучение приемам безопасного обращения с оружием должно быть обеспечено специальными упражнениями и учебно-методическими материалами по их изучению. Развитие соответствующих навыков у обучающихся «ложится на плечи» преподавателей огневой подготовки образовательных организаций МВД России или руководителей учебных групп территориальных ОВД.

В нашем исследовании мы рассмотрим ряд наиболее часто допускаемых ошибок при обращении с огнестрельным оружием, обратим внимание на важные элементы в рамках работы в 3х «Рабочих зонах», необходимые для обучения безопасному обращению с оружием.

Изложение основного материала статьи. Для упрощения описания методов обращения с оружием в нашем пособии будут использоваться некоторые понятия, не применяемые в ведомственных нормативных правовых актах, но получившие распространение в научной печати при описании методов безопасного обращения с оружием.

Так, руку, удерживающую пистолет и отвечающую за производство выстрела, нажатие на спусковой крючок, мы будем называть «сильной рукой». Вторую руку, используемую для смены магазина или поддержки сильной руки с оружием при удержании пистолета двумя руками – «слабой рукой» [3]. У сотрудника ОВД правши сильная рука обычно – правая, а слабая рука – левая. Палец, используемый для нажатия на спусковой крючок при ведении стрельбы, мы так и будем называть – «палец», что упрощает объяснение и запоминание приемов безопасного обращения с оружием при несении службы. Не всегда уместно определять палец, используемый для нажатия на спусковой крючок, как «указательный палец», так как стрелок для нажатия на спусковой крючок может использовать и другой палец на руке. Термин «рабочий палец», который часто используется в ряде публикаций [3, 5, 6], в настоящее время еще не нашел большого распространения и не используется при описании в приказах МВД России, определяющих организацию огневой подготовки.

Для того чтобы понять насколько важно безопасно обращаться с оружием, необходимо понимать основные ошибки, допускаемые в обращении с оружием при несении службы, а также понимать к чему приводят эти ошибки.

В официальных статистических данных МВД России – сборниках аналитических и информационных материалов «Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации» по годам – сведения о случаях неосторожных выстрелов и их причинах отсутствуют. Вместе с тем в сети Интернет регулярно размещаются видеосюжеты, связанные с подобными случаями. По данным «Обзора о практике применения сотрудниками органов внутренних дел физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при выполнении задач по охране общественного порядка» в 2020 году и в первой половине 2021 года в результате небрежного обращения с огнестрельным оружием было допущено 31 чрезвычайное происшествие:

- при получении оружия – 6;
- при сдаче оружия – 19;
- в ходе чистки оружия – 2;
- при задержании правонарушителя – 3;
- в других случаях – 1 [2].

Следует понимать, что указаны только те случаи, которые были учтены в силу того, что привели к чрезвычайному происшествию, гибели или ранению людей, в том числе сотрудников ОВД.

Чаще всего на службе сотрудниками ОВД при обращении с короткоствольным огнестрельным оружием допускаются следующие ошибки, приводящие к несчастным случаям:

- удержание рабочего пальца на хвосте спускового крючка при досылании патрона в патронник (рис. 1);
- после досылания патрона в патронник, нередко стрелок проносит ладонь обслуживающей руки перед дульным срезом ствола, что может привести к серьезному ранению кисти при случайном выстреле (рис. 2);



Рисунок 1



Рисунок 2

- удержание рабочего пальца на хвосте спускового крючка до и после выноса оружия в район прицеливания (рис. 3);



Рисунок 3

– не осуществляется контроль окружающей обстановки и оружия, после применения оружия (рис. 4);



Рисунок 4

– не надлежащий контроль извлеченного и приведенного в готовность оружия при перемещениях (рис. 5);



Рисунок 5

– удержание пальца на хвосте спускового крючка при появлении кого-либо в секторе возможного выстрела (рис. 6);



Рисунок 6

– в случае, когда «отпала» необходимость в применении оружия и сотрудник убирает его в кобуру, не включается предохранитель и курок находится на боевом взводе (рис. 7).



Рисунок 7

Указанные ошибки могут привести не только к непроизвольным выстрелам, но и к причинению вреда здоровью или жизни случайных свидетелей вооруженного противостояния или сотрудников ОВД [2].

Следует также отметить, что практикой обращения с короткоствольным огнестрельным оружием при несении службы в положении стоя условно выделены три рабочие зоны его удержания – три положения системы «стрелок-пистолет»:

1-я рабочая зона – пистолет находится в кобуре (рис. 8). В кобуре пистолет всегда находится с включенным предохранителем.



На поясе (ремне) справа



На поясе (ремне) слева
(автомобильный вариант)



В специальном устройстве для
скрытого ношения

Рисунок 8

Во 2-й рабочей зоне применяются 2 способа (положения) удержания пистолета.

2.1. Предбоевое – используется при управлении процессом бесконтактного задержания правонарушителей и т.п. Пистолет удерживается стволом в безопасном направлении, а именно вперед-вниз, исключая случайное направление в себя или правонарушителя. В зависимости от близости правонарушителя и свойств покрытия земли, определяющих возможности рикошета, чтобы избежать отклонения ствола вправо-влево от вертикали, рекомендуется удерживать его так, чтобы костяшки пальцев сильной руки смотрели вперед (см. рис. 9).

2-я рабочая зона – пистолет удерживается одной (двумя) рукой стрелка на уровне живота, руки согнуты в локтевых суставах, а предплечья касаются корпуса вдоль ребер; палец располагается на затворе; ствол пистолета направлен вперед-вниз в безопасную сторону (рис. 9).



«предбоевое»



«боевое»

Рисунок 9. 2-я рабочая зона



Рисунок 10. Примеры безопасного удержания пистолета в предбоевом положении 2-й рабочей зоны

Ниже приведены примеры небезопасного удержания пистолета с направлением ствола в себя или людей (рис. 11, 12, 13).



Рисунок 11. Ствол направлен в ногу



Рисунок 12. Ствол направлен в свою руку



Рисунок 13. Ствол направлен в места появления людей

2.2. Боевое – при условии угрозы, исходящей от правонарушителя (ассистента, цели, места возможного ее появления) оружие удерживается стволом в направлении вперед под ноги условной цели или в цель (см. рис. 14).

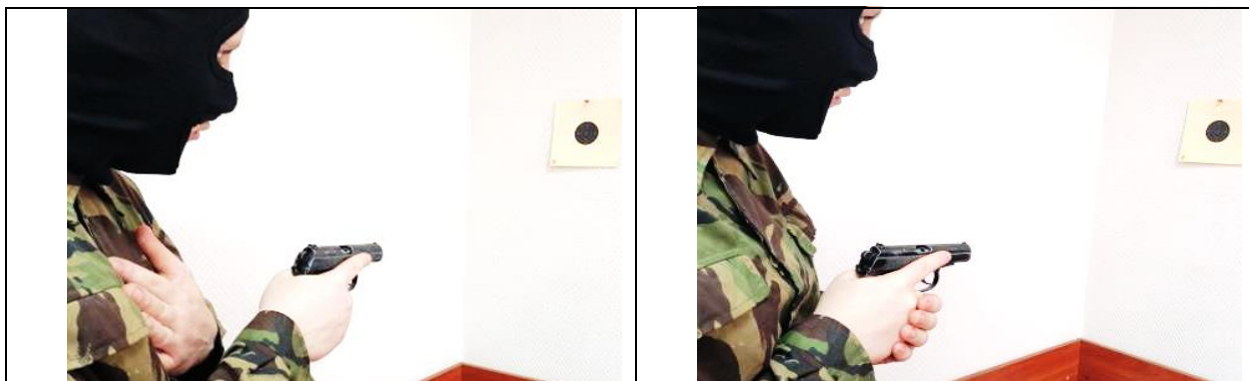


Рисунок 14. Правильное удержание пистолета в боевом положении 2-й рабочей зоны

3 рабочая зона – пистолет вынесен в район прицеливания для ведения огня, ствол направлен в цель, палец при прицеливании и стрельбе нажимает на спусковой крючок, а до начала прицеливания и после окончания (остановки) стрельбы возвращается на затвор (см. рис. 15, 16).



Рисунок 15. Удержания пистолета в 3-й рабочей зоне одной рукой



Рисунок 16. Удержания пистолета в 3-й рабочей зоне двумя руками

При удержании пистолета в 3-й рабочей зоне одной рукой, слабая рука прижимается к груди, если не используется для опоры, удержания чего-либо или других служебных целей.

Выводы. Работа на практических занятиях с учетом рассмотренных наиболее часто допускаемых сотрудниками ОВД при обращении с пистолетом на службе ошибок, а также следование рекомендациям по правильному использованию «Рабочих зон» приветствует сотруднику правоохранительных органов необходимые навыки и умения, а также позволит свести вероятность нарушения мер безопасности при обращении с огнестрельным оружием к минимуму.

Литература:

1. Милиционер стрелял в упор и нечаянно убил // Газета.Ru. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2010/01/30/3318298.shtml> (дата обращения: 15.04.2023)
2. Обзор о практике применения сотрудниками органов внутренних дел физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия при выполнении задач по охране общественного порядка // Письмо ДГСК МВД России в территориальные ОВД от 14.12.2021 № 21/8/20548.
3. Светличный, Е.Г. Обучение и развитие навыков обращения с огнестрельным оружием с использованием "слабой руки" в профессиональной подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД / Е.Г. Светличный, О.С. Лейнова // Материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции: «Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями» 02 февраля 2018 г. – Часть 2. – Барнаул. – 2018. – С. 283-284
4. Светличный, Е.Г. Профессиональная подготовка сотрудников ОВД, как основа профессионализма и личной безопасности при обращении с огнестрельным оружием / Е.Г. Светличный, Н.А. Нефедова, А.Э. Антоненко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2020. – Выпуск 68 (1). – С. 257-259
5. Светличный, Е.Г. Формирование навыков стрельбы из-за укрытия у обучающихся образовательных организаций МВД / Е.Г. Светличный, В.В. Шанько, А.А. Жамборов // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2021. – Выпуск 72 (2). – С. 238-242
6. Токарчук, Р.Е. Обучение сотрудников полиции по месту службы тактическим приемам безопасного обращения с огнестрельным оружием / Р.Е. Токарчук, Е.Г. Светличный // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2019. – № 4 (46). – С. 138-144

Педагогика

УДК 378.1

преподаватель Шевченко Александр Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные положения арт-педагогического подхода к профессиональной подготовке будущего учителя как методологического основания повышения качества в направлении гуманитаризации современного образования, его обращением к духовной сущности человека как приоритетной цели. С позиций отечественных ученых раскрывается необходимость интеграции педагогического и художественного потенциала в реализации содержания подготовки учителя на основе рационально-логического и эмоционально-образного познания педагогической действительности. В соответствии с целевыми ориентирами арт-педагогического подхода к организации образовательного процесса акцент ставится на использовании методов и средств арт-педагогики, потенциала искусства, обеспечивающих восприятие мира на основе когнитивной и чувственной сфер личности в их единстве. Это диктует необходимость обогащения содержания образования личностными смыслами, многозначностью ценностного мира, духовным опытом субъектов образовательного процесса, выхода за рамки дидакто-центрической направленности его организации. В статье рассматривается понятие художественно-эстетической среды как одного из важных компонентов образовательной среды университета, способствующей раскрытию духовно-нравственного потенциала студентов, их интеграции в пространство культуры и искусства, обеспечивающей создание необходимых условий для самореализации будущих учителей в различных видах художественно-творческой деятельности, в том числе профессиональной.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, содержание образования, арт-педагогика, арт-педагогический подход, образовательная среда университета.

Annotation. The article examines the conceptual provisions of the art-pedagogical approach to the professional training of a future teacher as a methodological basis for improving quality in the direction of humanitarization of modern education, its appeal to the spiritual essence of man as a priority goal. From the perspective of domestic scientists, the need for integration of pedagogical and artistic potential in the implementation of the content of teacher training on the basis of rational-logical and emotional-

imaginative knowledge of pedagogical reality is revealed. In accordance with the target guidelines of the art-pedagogical approach to organizing the educational process, the emphasis is on the use of methods and means of art-pedagogy, the perception of art, providing the perception of the world based on the cognitive and sensory spheres of the individual in their unity. This dictates the need to enrich the content of education with personal meanings, the polysemy of the value world, the spiritual experience of the subjects of the educational process, and going beyond the didacto-centric orientation of its organization. The article examines the concept of artistic and aesthetic environment as one of the important components of the educational environment of the university, contributing to the disclosure of the spiritual and moral potential of students, their integration into the space of culture and art, ensuring the creation of the necessary conditions for the self-realization of future teachers in various types of artistic and creative activities, in including professional.

Key words: professional training, content of education, art pedagogy, art pedagogical approach, educational environment of the university.

Введение. Сегодня в современном отечественном образовании ведутся поиски инновационных методов, средств и технологий с целью формирования творческой личности учителя в процессе профессиональной подготовки. Одним из приоритетных трендов в этом направлении является арт-педагогика как направление в структуре наук о воспитании и обучении, основанное на синтезе и интегративном взаимодействии педагогического знания и искусства, ориентированное на устранение формально-технократического подхода в организации образовательного процесса. Концептуальным положением, которое лежит в основе арт-педагогического подхода, является то, что познание мироустройства, всего того, что происходит в жизни каждого человека, происходит на основе рационально-логического и эмоционально-образного мышления, когнитивной и чувственной сфер личности в их единстве.

Вместе с тем в настоящий момент доминирующей установкой в практике организации образовательного процесса является ориентация на когнитивный, дидактический контекст погружения студентов в содержание конкретной учебной дисциплины, где приоритет формирования необходимых знаний не подкрепляется их восприятием и осмыслением на эмоциональном уровне. В этом случае происходит нарушение необходимой взаимосвязи и единства естественно-научной и культурно-гуманитарной форм познания действительности, что лишает приобретаемых знаний их духовной составляющей, не вызывая эмоционально-оценочных суждений и личностного отношения обучающихся к этим знаниям.

Изложение основного материала статьи. Проблемы, связанные с трансформацией организации педагогического процесса на основе интеграции рационально-логического и эмоционально-образного восприятия учебной информации, находятся в поле научных интересов отечественных ученых, таких как Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, О.С. Булатова, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, Ю.В. Сенько, Н.Ю. Сергеева и многих других. Функция гуманитаризации профессиональной подготовки учителя, как одна из основополагающих в педагогической науке, рассматривается как:

- обеспечение обогащения содержания образования знаниями о человеке, человечестве и человечности (В.В. Краевский) [5, С. 6];
- трансляция духовного опыта педагога через взаимодействие с обучающимися на основе открытия их личностного эмоционально-оценочного отношения к миру, жизнедеятельности (Ю.В. Сенько) [6, С. 7];
- подлинный диалог и ценностно-смысловое равенство субъектов образования; динамика изменения их жизненной позиции от «технократизма к утверждению человеческого измерения как приоритетной цели» (И.А. Колесникова) [4, С. 87];
- создание в учебно-познавательной деятельности со стороны педагога условий для приобретения личностных смыслов обучающимися, окрашенных жизненным опытом, их активного включения в пространство культуры, где педагог выполняет функцию ее транслятора, оказывая поддержку в стремлении воспитанников к творческой самореализации (Е.В. Бондаревская) [8, С. 53];
- синтез педагогического и художественного потенциала в реализации содержания профессиональной подготовки будущего учителя на основе рационального и иррационального взаимодействия, творческой событийности, сотворчества и самовыражения субъектов образовательного процесса с использованием средств искусства (Н.Ю. Сергеева) [7, С. 19].

Исходя из этих положений, арт-педагогический подход как теоретическое и методологическое основание способствует гуманитаризации педагогического образования через опосредованную реализацию на практике средствами искусства функции «очеловечивания», духовности, выявления многозначности субъективных смыслов и личностных ценностных установок будущих учителей. Системное включение в преподавание педагогических дисциплин логико-когнитивного и эмоционально-образного элементов с использованием средств арт-педагогики, как взаимодополняющих на уровне целевых установок, отбора содержания, методов и приемов в организации образовательного процесса, обеспечивает интеграцию духовно-нравственного, учебно-познавательного и художественно-эстетического компонентов в профессиональной подготовке будущих учителей, выступающих в триединстве «добра, истины и красоты».

Восприятие на личностном уровне рационального и иррационального контекста в содержании дисциплин позволяет студентам усваивать учебный материал не только на уровне постижения в строго академическом представлении научных теорий и фактов, но и способствует порождению смыслов, опосредованных их жизненным опытом и ситуациями, которые по преимуществу всегда связаны с эмоциональным к ним отношением. Это предоставляет обучающимся возможность усвоения содержания учебной информации в соответствии с их индивидуальными особенностями не только на уровне рационального ее осмысления, но и подкрепленной эмоционально-образным контентом, личным опытом в ее восприятии и присвоении. Как правило, принятие учебной информации происходит более успешно, если она оказывает воздействие на рационально-логические и эмоционально-образные сферы восприятия в их единстве. В связи с этим преподаватель вуза уже на этапе проектирования учебного занятия должен ориентироваться на необходимость отбора методов, приемов и средств, которые бы способствовали обогащению рационального его содержания за счет эмоционально-образного отражения, ориентированного не только на формирование интеллектуальных способностей, но и духовно-нравственных качеств студентов, воздействуя на их чувства и эмоции.

Сегодня в современном педагогическом образовании в контексте арт-педагогического подхода наметилась тенденция обоснования необходимости выявления педагогического потенциала искусства, а также его реализации в профессиональной деятельности педагога, когда он выступает не только как транслятор определенных знаний и навыков, но и может проявить себя в роли режиссера, драматурга, артиста в учебном процессе. Исследователями в области арт-педагогики обосновывается положение о том, что использование художественно-образных элементов в практике образовательного процесса должно стать одной из главных, а не второстепенных единиц учебного занятия, его систематизирующим фактором на основе интеграции логико-когнитивного и эмоционально-образного погружения обучающихся в содержания учебной информации.

Арт-педагогический подход к профессиональной подготовке будущего учителя предусматривает использование педагогического потенциала произведений искусства в дисциплинах гуманитарного цикла, включение обучающихся в различные виды художественной деятельности, проявление их творческой активности, готовности к решению целого комплекса педагогических задач обучения и воспитания в образовательном процессе современной школы с применением

средств искусства. Реализация арт-педагогического подхода происходит в процессе актуализации пережитого обучающимися на эмоциональном уровне их жизненного опыта в связи с рассматриваемой учебной проблемой; через логику восприятия теоретического содержания учебного материала в сочетании с его эмоциональной оценкой на уровне субъективных смыслов и личностного к нему отношения; при углублении значения основных понятий дисциплины с использованием метафоры, сопоставления, сравнения и аналогии, художественных образов и текстов [9, С. 71].

Профессиональная подготовка студентов в контексте арт-педагогического подхода предполагает интеграцию ценностно - мотивационного, рефлексивно - когнитивного, коммуникативно-интерактивного и креативно-деятельностного ее компонентов на основе взаимосвязи педагогической и художественной деятельности, готовности к осуществлению этой взаимосвязи еще на этапе обучения в вузе, выступающей основанием прогнозируемой профессиональной деятельности в будущем.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя осознание и принятие студентами необходимости использования арсенала средств, методов и приемов арт-педагогики в образовательном процессе, проявление интереса к различным видам арт-педагогической деятельности, в основе которой лежит потребность в реализации профессиональных целей и задач средствами искусства как ценность.

Рефлексивно-когнитивный компонент предполагает широту эстетического миропонимания, развитие кругозора студентов в различных видах искусства; анализ возможностей использования художественных средств в педагогическом процессе, в раскрытии содержания каждого конкретного учебного занятия; критичность мышления, способность к оценке педагогических явлений, ситуаций на основе собственного жизненного опыта как синтеза знаний и эмоционального отношения к существующей действительности.

Коммуникативно-интерактивный компонент обеспечивает гуманно-личностное взаимодействие субъектов образовательного процесса за счет формирования навыков общения будущих учителей на основе эмпатии, толерантности, положительной аттракции, другодоминантности, а также предполагает развитие способностей активного самовыражения, педагогического артистизма как особого эмоционально-образного личностного проявления, ораторского мастерства и харизматичности, оригинальности и своеобразия в коммуникативном взаимодействии.

Креативно-деятельностный компонент предусматривает включение студентов в различные виды творческой деятельности на основе взаимосвязи педагогического и художественного творчества, ее самостоятельной организации и осуществления; формирование способности порождать в сознании образы и ассоциации, выстраивать из них новые конфигурации; проявление активности, индивидуального творческого стиля педагогической деятельности с использованием средств искусства.

На современном этапе отечественное образование рассматривается как вхождение человека в пространство культуры, ориентированного на формирование культурных смыслов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной. Узко-предметный, рациональный, репродуктивный контекст содержания образования и связанные с этим методы познания все больше уступают место метапредметным, иррациональным, творческим способам учебно-познавательной деятельности будущих учителей, выводя их на новый уровень эмоционально-личностного восприятия мира, себя в этом мире и в профессии. Ценностной установкой гуманитарного образования выступает знание, связанное с личностными смыслами, способностями, жизненным опытом обучающихся, которые находят свое отражение в непосредственных человеческих чувствах и эмоциях, что вызывает необходимость сохранения единства естественно-научной и культурно-гуманитарной форм познания действительности, в том числе с использованием средств искусства.

Арт-педагогический подход к профессиональной подготовке учителей предполагает создание культурно-созидательной, гуманитарной среды университета, ориентированной на обогащение духовно-нравственного и творческого потенциала будущих специалистов, их интеграцию в культурное пространство учебного заведения, обеспечивающего создание необходимых условий для самореализации студентов в пространстве культуры, в том числе профессиональной. Особое внимание в процессе модернизации отечественного образования уделяется повышению качества профессиональной подготовки специалистов, что связано с необходимостью обогащения ее гуманитарной составляющей, обращенностью к человеку, его духовным ценностям, личностным смыслам, приоритетным ориентирам жизнедеятельности, которые оказывают непосредственное влияние на развитие как общекультурных, так и профессиональных компетенций студентов в образовательном процессе университета.

Исследователи рассматривают арт-педагогику как феномен интеграции образования, культуры и искусства в профессиональной подготовке будущего учителя, где системообразующими компонентами этого нового направления педагогического знания в контексте арт-педагогического подхода являются:

- обоснование основных концептуальных положений в формировании общей и профессионально-педагогической культуры студентов на основе признания ценности искусства в духовно-нравственном их становлении;
- использование воспитательного потенциала искусства и художественной культуры в дисциплинах педагогического цикла для достижения более эффективных образовательных результатов;
- развитие у будущих учителей творческих способностей в организации образовательного процесса на основе интеграции профессионально-педагогической и художественно-эстетической деятельности;
- разработка методов и технологий в раскрытии творческого потенциала обучающихся средствами искусства, навыков коммуникации на основе культурно-этических норм в выстраивании гуманно-личностных отношений «педагог-ученик» [2; 7; 9; 10].

Использование методов арт-педагогики в процессе профессиональной подготовки будущих учителей способствует созданию полифоничной культурно-образовательной среды, где происходит разрушение формализма, алгоритмов и шаблонов в коммуникативном взаимодействии «преподаватель-студент» с ориентацией на раскрытие их творческого потенциала на основе взаимосвязи педагогической и художественно-эстетической деятельности. При этом искусство является тем фактором, который способствует созданию комфортных психологических условий для эмоционального восприятия и осмысления содержания педагогических наук, наполняя его личностным духовным опытом, ценностями человечности в противовес формальному усвоению знаний. Методы и приемы арт-педагогики в организации образовательного процесса направлены не столько на овладение специальными навыками (изобразительными, литературными, музыкальными и т.д.), сколько на развитие у будущих учителей способности к самовыражению, коммуникации, проявлению тонкости чувств, творческой индивидуальности в различных видах педагогической деятельности.

Использование потенциала полихудожественной образовательной среды как одного из важных составляющих компонентов общеуниверситетской среды, включение в организацию профессиональной подготовки будущих учителей методов и технологий арт-педагогики обеспечивают условия для формирования их ценностных отношений, способности к более тонкому эмоциональному восприятию педагогической действительности, мира детства в контексте гуманистической направленности современного образования. Воспитательный нарратив искусства, его способность к передаче тончайших

эмоциональных переживаний в образной форме ко всему происходящему в жизни, способствует обогащению творческого опыта студентов, который положительно трансформируется в их будущей педагогической деятельности.

Организация инновационной образовательной среды университета, обладающей созидающим воспитательным потенциалом, является важным условием в достижении качества профессиональной подготовки будущих учителей. Образовательная среда рассматривается исследователями как:

- очерченное педагогическое пространство, обеспечивающее формирование «человека культуры», способного к самореализации в различных видах созидательной деятельности, в том числе и профессиональной;
- система социально ценностных обстоятельств и условий, способствующих интеграции обучающихся в современную культуру социума;
- источник образовательных инноваций, которые связаны не только с процессом обучения, но и с внеаудиторной деятельностью студентов, участием в творческих коллективах по интересам, что служит «стержнем» их профессионально-личностного развития;
- общее университетское пространство, основанное на его традициях и ценностях в установлении морально-психологического климата и взаимной ответственности в общих делах всех субъектов образовательного процесса, определяющих имидж и статус университета [1; 3].

В структуре образовательной среды вуза в контексте арт-педагогического подхода определяющим является ее художественно - эстетический компонент, включающий:

- 1) использование в образовательном процессе гуманитарных дисциплин и дисциплин эстетического цикла педагогического потенциала искусства на основе междисциплинарных связей и программ их реализации;
- 2) внеаудиторную деятельность студентов, связанную с их самореализацией в различных видах художественно-творческой деятельности (камерный хор, фольклорные вокальные и танцевальные коллективы, студии театрального, декоративно-прикладного и изобразительного искусства, клубы авторской песни и фотолюбителей);
- 3) педагогическую практику студентов в учреждениях общего и дополнительного образования на основе системной сопряженности общепедагогической и художественно-эстетической ее направленности, целевой установкой которой является изучение опыта и организация различных форм художественной деятельности школьников; проведение занятий с использованием методов и средств арт-педагогики;
- 4) организацию исследовательской деятельности студентов по проблемам эстетического воспитания детей (представление результатов на защите курсовых и выпускных квалификационных работ, конференциях, в публикациях научных статей, участие в проектах и конкурсах).

Выводы. Включение художественно-эстетического компонента в содержание профессиональной подготовки будущих учителей обладает большим потенциалом духовного обогащения их ценностно - смысловых ориентаций в контексте гуманистической парадигмы, формируя способность к подлинному диалогу на основе сопричастности к раскрытию внутреннего мира своих воспитанников. Процесс профессионального становления учителя должен быть ориентирован на взаимодействие в контексте принципов гуманизма с обучающимися и их родителями, детскими сообществами и коллегами.

Интерес к педагогической профессии, любовь к детям, особое внимание к проявлению детских чувств и эмоций, стремление к обогащению духовно-нравственной культуры, искусство общения, владение словом и мастерством убеждения – ценности не только профессионально-педагогические, но и эстетические. Погружение студентов в различные виды деятельности с использованием средств искусства в контексте арт-педагогического подхода в образовательной среде университета является условием обогащения их духовного и эмоционального восприятия педагогической действительности, повышения уровня профессионально-педагогической культуры, компетентности, самоопределения в профессии в целом.

Литература:

1. Бoryткo, Н.М. Прoстpaнcтвo вoспитaния: oбpaз бытия / Н.М. Бoryткo. – Вoлгoгpaд: Пeрeмeнa, 2000. – 225 c.
2. Булатова, О.С. Арт-педагогический подход в образовании: монография / О.С. Булатова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. – 230 с.
3. Козырев, В.А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании / В.А. Козырев. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 305 с.
4. Колесникова, И.А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества / И.А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №1. – С. 86-107
5. Краевский, В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому / В.В. Краевский. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 35 с.
6. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания / Ю.В. Сенько, М.Н. Флоренская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
7. Сергеева, Ю.С. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования / Ю.С. Сергеева // Непрерывное образование: XXI век. – Петрозаводск: ПетрГУ. – 2014. – № 2 (6). – С. 11-22
8. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
9. Тяглова, С.А. Творческая технология арт - педагогического подхода в подготовке учителя / С.А. Тяглова // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 66-82
10. Христидис, Т.В. Арт-педагогика как область научно-практического знания / Т.В. Христидис // Вестник МГУКИ. – 2016. – № 6 (74). – С. 140-145

УДК 378.147:78

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

ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. Целью статьи является анализ вопросов развития творческих качеств студентов средствами духовной хоровой музыки, как общепедагогической проблематики развития творческих качеств личности с опорой на методологические разработки в данной области. Автором рассматриваются возможности духовной музыки в условиях работы студенческого хорового коллектива. Процесс развития личности будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки анализируется в двух направлениях: в пассивной роли как участника студенческого хорового коллектива и в активной роли как потенциального хормейстера, руководителя детского хорового коллектива.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, творческие качества личности, духовная хоровая музыка.

Annotation. The purpose of the article is to analyze the issues of developing the creative qualities of students by means of sacred choral music, as a general pedagogical problem of developing the creative qualities of a person, based on methodological developments in this area. The author considers the possibilities of sacred music in the conditions of work of the student choir. The process of personality development of a future music teacher in the process of professional training is analyzed in two directions: in a passive role as a member of a student choir and in an active role as a potential choirmaster, leader of a children's choir.

Key words: future music teacher, creative personality traits, spiritual choral music.

Введение. В последние десятилетия возрос интерес к потенциалу духовной музыки, ее влиянию на формирование различных аспектов культуры личности студента, однако взаимосвязь ее компонентов с развитием творческих качеств будущего музыканта-педагога исследовано не в полной мере. Развитие творческих качеств у студентов, будущих учителей музыки, является необходимой составляющей профессиональной подготовки, направленной на последующую практическую деятельность. Творческая деятельность будущего специалиста-музыканта предполагает наличие нескольких факторов:

- системность знаний в области хорового искусства в целом и духовной музыки в частности, которые в совокупности формируют определенный теоретический тезаурус и уровень творческого кругозора;
- приоритеты и художественные принципы творческого процесса, способствующие повышению профессионального уровня будущих педагогов-музыкантов;
- непосредственно исполнительско-хоровая деятельность, направленная на накопление музыкального опыта и формирование творческих умений через практическое освоение разножанрового духовного хорового репертуара;
- эвристические методы, средства, приемы, необходимые для осуществления художественно-творческой деятельности;
- художественно-образный, эмоционально-чувственный уровень, интуитивные процессы, вдохновение, творческая динамичность, креативный риск как совокупность важных компонентов творческой активности [9].

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет констатировать, что аспект развития творческих возможностей студента рассматривается с разных позиций музыкально-профессионального становления. Вопросы развития творческой личности педагога-музыканта во взаимодействии с возможностями хорового искусства актуализируются А.И. Анисимовым, Г.А. Дмитриевским, А.А. Егоровым, В.Л. Живовым, В.И. Краснощекковым, А.А. Юрловым и др. Современные условия профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов высшей школы требуют особого внимания к воспитанию и развитию компетентной творческой личности, способной осуществлять самостоятельную художественно-исполнительскую деятельность в разных направлениях профессиональной реализации. Это наиболее востребованным видом будущей деятельности педагога в школе является вокально-хоровая работа, как максимально доступная школьникам и востребованная школой. В свою очередь, это требует от студентов овладения навыками дирижерско-хоровой деятельности, методами ансамблевой работы с представителями различных возрастных групп, профессиональных и любительских коллективов, индивидуальной работы [1].

Таким образом, будущий учитель музыки в процессе профессиональной подготовки выступает в двух ипостасях: в пассивной роли как участник студенческого хорового коллектива и в активной роли как потенциальный хормейстер (на занятиях дирижирования, чтения хоровых партитур, практики работы с хором).

Рассматривая аспекты развития творческих качеств личности студента в первом, внешне пассивном случае, необходимо акцентировать внимание на репертуарных возможностях хорового коллектива. Среди духовных жанров, возможных для исполнения в Вузах можно, прежде всего, назвать произведения паралитургической музыки малых форм барочного периода: канты, кондукты, мотеты, лауды, духовные стихи, мадригалы и т.д. Данные произведения, чаще исполняемые а саррелла, наполненные тонкой поэзией света, любви и красоты, несут фиоритурную изящность мелодики, витиеватость и полифоническую орнаментальность фактуры изложения, метро-ритмическое и гармоническое разнообразие. К наиболее востребованным, в студенческом исполнительстве, относятся части кантатно-ораториальных произведений барочного, классического и более поздних музыкальных периодов. Эти монументальные произведения с сопровождением, написанные на канонические духовные тексты, позволяют максимально полно и глубоко погрузиться в единое возвышенное благородство мелодии, гармонии, формы и содержания, формируя систему духовных ценностей личности. Не менее востребованными являются современные духовные произведения XX-XXI столетий: спиричуэлс, литургические песнопения, хоровые концерты, хоровые циклы на библейско-христианскую тематику, современный жанр духовной музыки «New Age».

Выступая в роли хориста-исполнителя, студенту необходимо овладеть «всею гаммой интонационно-выразительных средств, быть готовым к необходимости художественно-вокального осмысления и воспроизведения не только разностилевой, разножанровой музыки, но и быть универсалом в сфере звукоизвлечения и акустики звучания голоса». Исполнителю духовной музыки необходимо научиться, не нарушая интонационно-целостного хорового строя произведения, индивидуализировать вокализацию звуковысотного контекста мелодической линии соответственно своему эмоционально-творческому восприятию и возможностям. «Творческая интонация является не только важнейшей, но и самой трудной стороной исполнительства, поэтому очень важно развивать возможности творческого художественного интонирования, поскольку любое музыкальное произведение имеет свой собственный неповторимый музыкальный строй.

Интонация включает все свойства звука, вплоть до тесситурных нюансов, до оттенков вибрации». Вокально интерпретируя разнообразие образцы духовной музыки исполнителю необходимо сравнивать варианты интонационных градаций, тембральных и позиционных возможностей своего голоса, находя художественную и смысловую логику, содержательно-образное соответствие. Соответственно индивидуальной манере интонирования, студент-хорист в границах строя должен научиться создавать собственную интонационную интерпретацию хорового произведения [10, С. 86].

Рассматривая студента в активной роли будущего педагога-хормейстера, важно в процессе обучения определить комплекс исполнительских и творческих умений, которым он должен овладеть, но при этом ведущей задачей становится способность к воплощению художественно-музыкального образа хоровых произведений. В сложной художественно-информативной схеме «композитор – дирижер – хор – слушатель» дирижер несет самую ответственную творческую нагрузку. Художественный результат интерпретации хорового произведения зависит от того, как дирижер осмысливает его структурные элементы: архитектуру, темп, артикуляцию, агогику, штрихи, динамику, тембр, способы мануальной техники, кульминационные эпизоды [5]. Ведущей задачей становится степень владения законами развития музыкальной драматургии, основанной на приемах сопоставления, сравнения, контрастности, ассоциативности и понимание основного конфликта. Вышеперечисленные компоненты требуют создания такой системы образования педагога-хормейстера, в которой интегрированы обще-культурологические и музыкально-художественные компоненты.

Анализ научной литературы показал, что в теоретическом и практическом аспектах наиболее разработанными являются вопросы технологии хормейстерско-дирижерской деятельности. В то же время проблема развития творческих качеств дирижеров-хормейстеров еще не получила комплексного научно-теоретического обоснования. Таким образом, актуальность дальнейшего изучения этой проблемы и направления усилий на повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей музыки – хормейстеров очевидна.

В исследованиях по теории и практике хормейстерской работы по разработке вопросов структуры творческой личности будущего руководителя хорового коллектива определяются так называемые «наборы качеств», необходимых специалисту, но определенной научной их классификации не существует. Под моделью будущего специалиста в области хорового искусства следует понимать эталон, идеал специалиста, который должен быть реализован в ходе вузовской подготовки с тем, чтобы деятельность выпускника отвечала современным требованиям социокультурной практики. Существующие модели обучения будущего специалиста, на которые можно ориентироваться в отношении профессии учителя музыки – хормейстера, включают следующие параметры: требования к специалисту; необходимые знания и умения; специфические социальные, психологические, педагогические свойства и профессиональные качества. Каждый из этих параметров в модели может быть представленным в определенном ракурсе [4].

Деятельности хормейстера характерна полифункциональная структура, широкий диапазон видового проявления, реализация в социокультурной среде и соответствие показателю – макро-социокультурного уровня. В этой связи направленность личности дирижера-хормейстера это определенная система взглядов, убеждений, отношения к хоровому искусству как комплексу культурно-духовных ценностей в целом, которые являются стержнем художественно-творческой ориентации в ценностях хоровой музыкальной культуры, в интерпретации произведений, в просветительской, учебной, воспитательной работе в творческом коллективе.

Фундаментом формирования творческих качеств будущего учителя музыки, основой профессиональной креативности выступает направленность личности: система взглядов, убеждений, осознанность в отношении к общечеловеческим ценностям, а именно: ориентация на социокультурные и гуманистические ценности хорового искусства и собственной творческой деятельности; стремление достигать новых творческих результатов в музыкальной деятельности; склонность к творческой активности в соответствии с эстетическими нормами, морали, гуманизма, духовности; понимание исторического развития и специфических закономерностей функционирования хорового искусства в социуме; знание специфики искусства хорового пения; понимание особенностей духовной хоровой музыки; знание психолого-педагогических механизмов управления хором; владение техникой хорового дирижирования, структурой деятельности хормейстера.

Существенным в данном аспекте является то, что процесс овладения всей суммой знаний, понимания характера деятельности дирижера-хормейстера на социокультурном уровне происходит благодаря осознанию основных эстетических понятий и природы их единства. Культурно-эстетическая направленность художественно-творческой подготовки хормейстеров, безусловно, способствует превращению продуктивной деятельности студентов в их внутреннюю потребность с максимально полной реализацией их познавательной и эвристической активности, личностных возможностей, способностей и творческих качеств. Структура профессиональной деятельности хормейстера включает следующие компоненты: ценностно-ориентационный, мотивационно-познавательный, информационно-ориентировочный, исследовательский, коммуникативный, эмоционально-волевой.

Музыкально-творческие способности как интегральные качества дирижера-хормейстера имеют важное значение в его деятельности, поскольку они, вызывая полноценное восприятие и осмыслением музыкальных образов, влияют на процесс художественного творчества в самостоятельной исполнительской деятельности и развитие личности в целом. Музыкальность, как интегральное целое, укрепляет волевой потенциал художника, помогает овладеть важной в творческом развитии формой активного эмоционально-художественного познания искусства духовной хоровой музыки. Творческий потенциал дирижера-хормейстера определяется сформированностью его чувства темпоритма и лада в процессе художественной интерпретации музыкального произведения. Искусство музыки – это звуковой процесс, который осуществляется во времени и пространстве.

Будущему учителю музыки, выступающему в роли хормейстера, необходимо овладеть умениями четкого взаимодействия и взаимозависимости средств музыкальной выразительности, выступающих в качестве решающего фактора успешности художественной интерпретации произведения. Ощущение дирижером всех нюансов темпоритма, адекватного художественному замыслу, образу, программе исполнительской интерпретации, имеет творческую личностно-качественную природу и проявляется в художественно-творческой реализации профессиональных возможностей дирижера-хормейстера. Ключевыми в работе с хоровым коллективом интегральными темпо-метроритмическими качествами дирижера-хормейстера являются: чувство устойчивого темпа; чувство темпоритмических сочетаний слова и музыки; чувство метрической и ритмической пульсации; чувство взаимозависимости темпоритма с пульсацией, стилем, жанром; чувство полиметрии и полиритмии.

Оригинальной творческо-исполнительской деятельности дирижера-хормейстера характерно интенсивное освоение партитуры произведения: воспроизведение голосом и на инструменте, создание комплекса музыкально-слуховых представлений средств звуковой выразительности, разработка плана дирижерско-мануального воплощения. В деятельности хормейстера анализ партитуры музыкального произведения позволяет осмыслить его структурные компоненты, соотношение этих компонентов, дифференцированно подойти к репетиционной работе с хором. Через звуко-образный синтез все структурные компоненты приобретают целостно-контекстуальное значение, рождается содержательно-

технологическая партитура нюансов и кульминаций, благодаря чему конструируется личная интерпретационная концепция [3].

К характерным признакам творческого музыкального мышления можно отнести: восприимчивость, чувствительность, готовность к новым музыкальным знаниям, закономерностям, к новой музыкальной информации, связанной с хоровой духовной музыкой; способность к творческому анализу, то есть выделение существенных необычных нестандартных характерных особенностей духовной хоровой музыки и различных аспектов ее использования в социокультурной сфере; способность к творческому синтезу, то есть созданию оригинальных художественно-творческих интерпретаций разножанровых произведений духовной музыки.

Рассмотрим базовые характеристики понятия «духовная музыка» смысло-содержательные и художественно-выразительные возможности музыки данного направления. Духовная музыка вмещает разнообразный спектр музыкальных сочинений религиозной направленности. Поэтической основой произведений данной категории могут являться тексты, несущие канонически-закрепленный характер (месса, литургия, всенощное бдение, реквием, пассион и т.д.), или свободные авторские трактовки, написанные по мотивам священных книг, либо отражающие исторически-библейские события и реалии (оратории, мотеты, канты, хоровые концерты и т.д.) [8].

Духовная музыка затрагивает все существующие в мире религии, но традиционно к этому понятию принято относить церковную музыку представителей христианства. Духовная музыка несет в себе высокую нравственность: патриотизм, любовь к окружающему миру, любовь и сострадание к человеку, учение о доброте, чувство красоты, гармонии, внутреннего покоя и сосредоточенности, дисциплины мыслей и чувств [2].

Искусство в целом есть порождение духовного творчества человека, но именно музыкальное искусство максимально полно и точно способно реализовать духовно-творческие потребности личности через возможность интерпретировать комплекс музыкально-выразительных средств. Считается аксиомой, что духовная музыка способствует активному приобщению хормейстера к общечеловеческим ценностям, нормам художественной культуры, существующим традициям. Она способствует его контактам с миром художественных достижений, в способности отражать тенденции жизнотворчества в специфически-художественных формах [6].

Православная духовная музыка рассматривается исследователями как феномен отечественной национальной культуры благодаря характерным художественно-музыкальным особенностям: ярко выраженной духовно-ценностной ориентацией; образно-смысловой направленностью на внутренний духовный мир человека; музыкально-поэтической целостностью духовных произведений; ведущей роли текста и его философско-бытийного осмысления; сдержанностью применения музыкально-выразительных средств; коллективно-исполнительским характером в изложении а capella [7].

Обращаясь к истории развития духовной музыки в России, как процессу становления специфического вида хорового пения, важно подчеркнуть ее значимость, сформировавшую в течение времени общекультурный уровень личности хормейстера как художника, воспитателя, просветителя. Хормейстер, опираясь на личностные мировоззренческие ориентации, воспринимает, переживает и находит свое проявление в раскрытии художественного образа конкретного произведения духовной музыки. Создавая художественно-завершенную концепцию интерпретации духовного произведения, хормейстер вбирает в себя весь социальный опыт культуры определенного направления, стиля, жанра, спецификации, закрепляемый в процессе индивидуальной работы с партитурой, выразительными средствами звукового воплощения искусства духовной музыки, используя все это в дальнейшей практической деятельности как личностно-приобретенный потенциал художественного творчества. Этими качествами в полной мере должен овладеть будущий учитель музыки в процессе профессиональной подготовки к работе с подрастающим поколением в ходе личного хорового исполнительства и самостоятельной работы с учебным хоровым коллективом.

В практической работе со студенческим хоровым коллективом наиболее востребованными являются и произведения напрямую не связанные с церковно-певческими традициями. Это композиторские произведения, рожденные внутренне-необходимым творческим побуждением авторов («Запечатленный ангел» Р. Щедрина, «Духовные песнопения» Г. Свиридова, «Свете тихий» и «Да исправится молитва моя» П. Чеснокова и др.). Главной особенностью исполнения данных произведений является их пение а capella, что, прежде всего, предполагает высокий технический уровень развития хорового коллектива. Русской хоровой исполнительской школе также присущ приоритет смысло-содержательной составляющей, зашифрованной в поэтическом тексте произведения и его эмоционально-образной основе. Важно отметить и особые характеристики русской вокально-хоровой манеры исполнения, выступающие основой творческого отношения к интерпретации художественного строя произведений: пение в удобной певческой тесситурной организации среднего регистра голосов, использование своеобразной подголосочной распевности, подвижного цепного дыхания, максимально выразительной дикционной подачи музыкального текста и др. [11].

Рассматривая хоровое студенческое исполнительство как концертный вариант воплощения духовной музыки, необходимо подчеркнуть его светский характер, допускающий более эмоционально-живое, образно-яркое выражение чувств через более подвижную и разнообразную динамическую палитру, свободную темповую характеристику, агогически-нюансовую фразировку, содержательно-оправданную систему кульминаций.

Выводы. Суммируя сказанное, следует остановиться на следующих опорных моментах: деятельность учителя музыки – хормейстера полиаспектна и содержит различные компоненты творчества, которые обеспечивают механизм его развития как творческой личности, как художника, воспитателя, руководителя; такими компонентами выступают ценностно-ориентационный, мотивационно-познавательный, информационно-ориентировочный, исследовательский, коммуникативный, эмоционально-волевой и художественно-творческий.

Анализ проблемы развития творческих качеств будущего учителя музыки – хормейстера в процессе творческой деятельности – исполнительстве духовной хоровой музыки, является частным аспектом обще-педагогической проблематики развития творческих качеств личности и опирается на методологические разработки в данной области.

Литература:

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Барковская, С.П. Русская православная музыка как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в средних специальных учебных заведениях: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Барковская Светлана Петровна. – М., 1999. – 160 с.
3. Бартенева, Л.Б. Влияние занятий хорового класса на формирование исполнительских качеств будущих учителей музыки / Л.Б. Бартенева // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителей музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ им. Ленина, 1980. – С. 3-12
4. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студентов ВУЗов / В.Л. Живов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
5. Марченко, Л.А. Реализация педагогического потенциала православной духовной музыки в образовательном

процессе педагогического вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марченко Любовь Андреевна. – М., 2008. – 26 с.

6. Минин, В.Н. К проблеме подготовки дирижера хора / В.Н. Минин // Труды ГМПИ им. Гнесиних. – Вып. 19. – Проблемы высшего музыкального образования. – М.: Музыка, 1985. – С. 17-26

7. Пырикова, О.В. Средства духовной музыки как фактор формирования нравственно-эстетической культуры будущего учителя музыки / О.В. Пырикова // Вестник брянского гос. ун-та. – № 2 (56). – 2008. – С. 56-63

8. Трубин, Н.Г. Духовная музыка / Н.Г. Трубин. – М.: Изд-во «Смя-дынь», 2004. – 278 с.

9. Шинтяпина, И.В. Развитие творческих способностей студентов-хормейстеров в процессе профессиональной подготовки / И.В. Шинтяпина // Гуманитарные науки. – № 3 (43). – 2018. – С. 100-104

10. Шинтяпина, И.В. Возможности использования импровизации в современном вокально-хоровом исполнительстве / И.В. Шинтяпина // Таврический научный обозреватель. – № 8-1 (13). – 2016. – С. 85-89

11. Щеткина, О.К. Русская духовная музыка в системе профессиональной подготовки студентов педагогического университета: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Щеткина Ольга Константиновна. – М., 2007. – 23 с.

Педагогика

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. Проявление эмоционального интеллекта у современных менеджеров бакалавров является весьма актуальной задачей современного образования. В современных условиях высокоразвитой конкурентной и деловой среды, уровню изучения эмоционального интеллекта в образовательных организациях уделяется недостаточно внимания, но с другой стороны, именно повышение уровня знаний о формировании организационной культуры у руководящих работников является очевидным приоритетом. Для Российской практики образования диагностика параметров эмоционального интеллекта является весьма затруднительным, это связано с отсутствием профессионально-адаптированных методик. В статье рассматриваются компоненты эмоционального интеллекта на основе компетентностного подхода. Этапами исследования выступали: определение параметров исследования; мониторинг параметров исследования; подведение итогов исследования. В качестве рекомендаций адекватным поставленной задаче методом развития компонентов эмоционального интеллекта может являться разработка и внедрение активных форм обучения: тренинг, образовательное событие, кейс метод. В российских компаниях прослеживается ориентация на групповую работу и налаживание дружеских отношений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта, эмоциональные ожидания, эмоциональная осведомленность, смысл эмоционального интеллекта.

Annotation. The manifestation of emotional intelligence in modern bachelor managers is a very urgent task of modern education. In modern conditions of a highly developed competitive and business environment, insufficient attention is paid to the level of studying emotional intelligence in educational organizations, but on the other hand, it is precisely increasing the level of knowledge about the formation of organizational culture among managers that is an obvious priority. For Russian educational practice, diagnosing the parameters of emotional intelligence is very difficult, this is due to the lack of professionally adapted methods. The article discusses the components of emotional intelligence based on the competency-based approach. The stages of the study were: determination of research parameters; monitoring of research parameters; summing up the research results. As recommendations, an adequate method for developing the components of emotional intelligence can be the development and implementation of active forms of learning: training, educational event, case method. Russian companies tend to focus on group work and building friendly relationships.

Key words: emotional intelligence, components of emotional intelligence, emotional expectations, emotional awareness, meaning of emotional intelligence.

Введение. Проявление эмоционального интеллекта у современных менеджеров бакалавров является весьма актуальной задачей современного образования. В современных условиях высокоразвитой конкурентной и деловой среды, уровню изучения эмоционального интеллекта в образовательных организациях уделяется недостаточно внимания, но с другой стороны, именно повышение уровня знаний о формировании организационной культуры у руководящих работников является очевидным приоритетом. Согласно целям устойчивого развития, компании сталкиваются с необходимостью принимать ответственные решения и внедрять практики, которые помогут быть более чувствительными к запросам внешней среды. Это означает, что при принятии решений и разработке практик управления человеческими ресурсами необходимо учитывать потребности текущего поколения сотрудников, а также предусматривать меры, которые не несут вреда будущим поколениям и помогут выстроить конструктивные отношения в коллективе.

Для Российской практики образования диагностика параметров эмоционального интеллекта является весьма затруднительным, это связано с отсутствием профессионально-адаптированных методик. По мнению авторов, это связано с различием в восприятии национальных аспектов и с пониманием культурных различий рынка человеческих ресурсов страны, ведь Россия это многонациональное государство. Во многих научных исследованиях весьма однозначно выражена позиция, что эмоциональный интеллект, это часть организационной культуры компании или организации, характеризующий потенциал руководителя как лидера [2].

В профессиональном стандарте «Специалист по управлению персоналом», утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от «09» марта 2022 г. № 109н., формирование одним из основных требованиям к специалистам является деятельность по развитию персонала [5].

В основной профессиональной образовательной программе 38.03.02 Менеджмент, в НГПУ им. К. Минина выражены следующие виды профессиональной деятельности, компетенции их формирующие: деятельность по обеспечению персоналом (ПК-1. – Способен осуществлять поиск, привлечение и отбор персонала для организации), деятельность по оценке и аттестации персонала (ПК-2. – Способен организовывать деятельность по оценке труда и комплексной аттестации персонала), Деятельность по развитию персонала (ПК-3. – Способен осуществлять развитие персонала организации) [4, 7].

В связи с этим, возникает необходимость изучения и обоснования проявления эмоционального интеллекта у бакалавров менеджеров [7].

Цель научного исследования – исследовать общие компоненты эмоционального интеллекта основе компетентностного подхода. Этапами исследования выступали: определение параметров исследования; мониторинг параметров исследования; подведение итогов исследования.

Изложение основного материала статьи. Социологическое исследование проводилось на базе кафедры инновационных технологий менеджмента ФГБОУ ВО «Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина».

В исследовании было задействовано 125 респондентов, условно разделенных на две группы по направлению обучения 38.03.02 Менеджмент (профиль обучения: Управление человеческими ресурсами) и 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (профиль обучения: Менеджмент организации).

Параметры, получившие оценку в рамках исследования, следующие:

- Понимание смысла эмоционального интеллекта.
- Эмоциональные ожидания.
- Эмоциональная осведомленность.

На подготовительном этапе авторами статьи была разработана единая анкета, апробированная на пилотажной выборке в 10 человек, проведена ее коррекция с учетом полученных результатов. Ответы на вопросы предполагали пятибалльную шкалу.

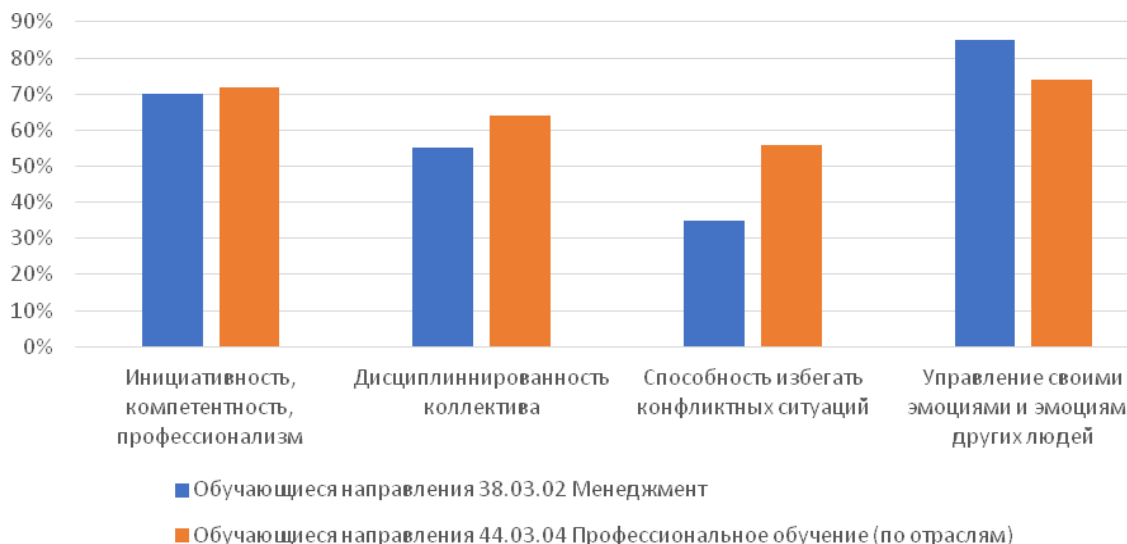
Понимание смысла эмоционального интеллекта.

Проблематика, история изучения феномена эмоционального интеллекта, методики его измерения, соотнесение с понятием «эмоционального лидерства» позволили использовать в исследовании определение эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, как способность к пониманию и управлению своими эмоциями и эмоциями других людей. Развитие эмоционального интеллекта возможно с помощью изменения его компонентной структуры [6]. Под компонентной структурой авторы понимают формы построения отношений, внешняя эмоциональная экспрессивность, эмоциональная осведомленность, эмпатия, эмоциональная отходчивость. Данная позиция расширяет представление о структуре эмоционального интеллекта, формируя новое поле для исследования его связи с особенностями личных характеристик, этико- когнитивных способностей, гендерных различий.

В анкетировании были проанализированы следующие вопросы:

- Что такое «эмоциональный интеллект»?
- Какие компоненты включает «эмоциональный интеллект?».
- Заложены ли в моделях поведения будущих руководителей реакции на ситуации, основанные на эмоциональном интеллекте?

– Какие рекомендации будут выступать при выборе методики диагностики эмоционального интеллекта в организации.

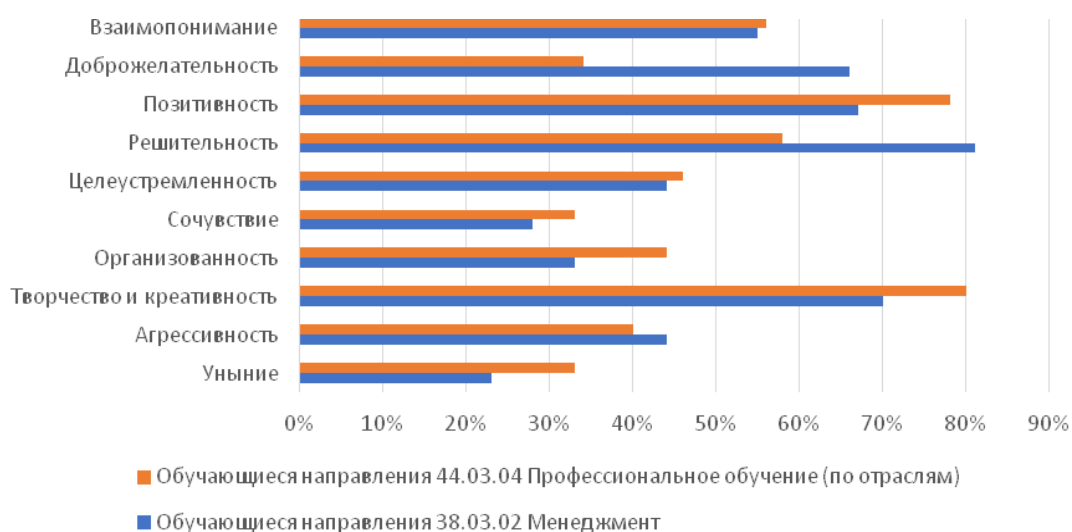


В одном диапазоне (от 60 до 80%) обучающиеся понимают эмоциональный интеллект как инициативность, компетентность, профессионализм персонала. Но внутри каждой отдельной группы понимание этого смысла тоже одинаково. В другом диапазоне группы понятие «эмоциональный интеллект» понимается как – управление своими эмоциями и эмоциями других людей. По мнению авторов, это связано с тем, что обучающиеся не придают особого значения роли эмоционального интеллекта в процессе построения отношений внутри организации.

Эмоциональные ожидания. Эмоциональные ожидания – это тенденции испытывать эмоциональные состояния от построения процесса отношений внутри коллектива. Это выражается такими положительными качествами как общительность, напористость. Напротив, у некоторых обучающихся высока отрицательная аффективность, которая является тенденцией испытывать отрицательные эмоции. Сотрудники часто раздражаются, потому как сосредоточены на негативных аспектах своей жизни.

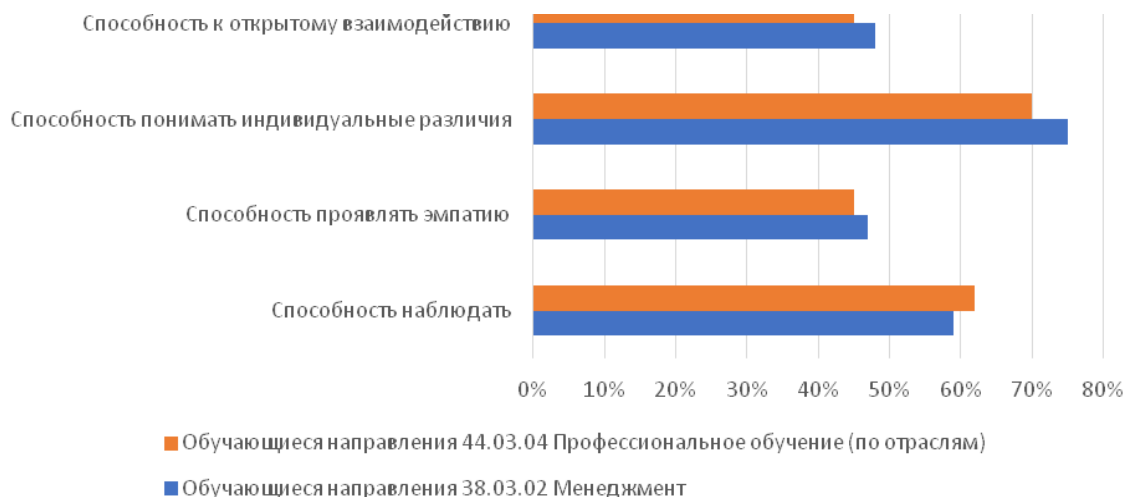
Говоря о формах построения отношений, можно утверждать, что эмоции влияют на отношения, но эти два понятия как взаимосвязисмы так и различны. Как только что было отмечено, эмоции – это переживания, а отношения – суждения.

Эмоции связаны с более широкой концепцией отношений. Отношения представляют собой группу убеждений, оцененных чувств и поведенческих намерений по отношению к работе или жизни коллектива.



Качества расположены по степени их значимости и связаны с ожиданиями обучающихся развития этих качеств у других. Оценивая качества, которые опрашиваемые обучающиеся ценят и ожидают видеть у других, нужно отметить, что из десяти позиций в среднем указывалось половина ответов, разброс ответов составлял от двух до пяти самых основных позиций. Самым важным своими качествами сотрудники хотят видеть – взаимопонимание (указали выше 80%), решительность (выше 55%), целеустремленность (выше 55%), Менее половины опрошенных ожидают проявления сочувствия. Таким образом ожидания у двух групп обучающихся являются одинаковыми.

Эмоциональная осведомленность – это все формы знания (образы восприятия, представления, понятия, образы воображения), связанные с познанием личности другого человека и культуры взаимодействия. Эмоциональная осведомленность используется как один из основных критериев оценки критического мышления руководителей и сотрудников в организациях.



Процент по критерию «способность наблюдать» (чуть выше 55%) является признаком недостаточного развития способностей воспринимать и рассматривать события с различных точек зрения. Как показал дополнительный опрос обучающиеся наблюдают за поведением других, но не способны одновременно критично совершенствовать себя в процессе восприятия, подмечать и оценивать свой стиль восприятия и мышления. Как показал дополнительный опрос, обучающимся сложно свободно описать разнообразные аспекты ситуации. По мнению авторов, это связано с отсутствием навыков отбора и анализа информации, опыта владения информацией, с умением собирать необходимую информацию, связанную с процессом принятия решения.

На вопросы, связанные с содержанием критерия «эмпатия» самодиагностика показала невысокий процент (чуть выше 45%). По мнению авторов, это означает, что обучающиеся естественно принимают и поощряют мнения других. Дополнительный опрос показал, что для студентов ценно то, что другие думают, как они взаимодействуют и что они чувствуют. Они точно и легко понимают чувства других, их поведение. Но, в тоже время, в процессе исследования выяснилось, что обучающиеся не понимают, какое качество обратной связи необходимо, что бы другие понимали, что их проблемы не остались не услышанными.

Высокий процент по критерию «понимание индивидуальных различий» (70%) означает, что обучающиеся осознают важность различий в своем поведении и считают не менее важным тот факт, что в будущем, они должны быть готовы поощрять и быть лояльными к усилиям обладателей иных ценностей и взглядов. Это, по мнению авторов, связано с такими умениями как: умение познать собственные индивидуально-психологические особенности; умение оценивать свое психическое состояние; умение осуществлять разностороннее восприятие и адекватно понимать коллег, участников команды.

Выводы. В заключении, можно отметить, что изменение модели управленческого взаимодействия обучающихся в сторону развития эмоционального интеллекта влияет на динамику развития общей культуры. В качестве рекомендаций адекватным поставленной задаче методом развития компонентов эмоционального интеллекта может являться разработка и внедрение активных форм обучения: тренинг, образовательное событие, кейс метод. В российских компаниях прослеживается ориентация на групповую работу и налаживание дружеских отношений. В организациях, независимо от сферы их профессиональной деятельности, преобладают положительные личные качества, что является нормой построения взаимодействия, формирования организационной культуры, в которой основным смыслом являются ценности творчества, отношений, саморазвития.

Литература:

1. Атлас новых профессий: сайт. – 2023. – <https://atlas100.ru/catalog> (дата обращения: 12.10.2023)
2. Бичева, И.Б. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза / И.Б. Бичева // Вестник Мининского университета. – 2017. – №3. – URL <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/625/607> (дата обращения: 04.12.2022)
3. Идобаева, О.А. Исследование эмоционального интеллекта и коммуникативных умений менеджера на стадии вузовского обучения / О.А. Идобаева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 2. – С. 326-331
4. Официальный сайт НГПУ им. К. Минина: – 2022. – <https://mininuniver.ru/> (дата обращения: 12.10.2023)
5. Консультант Плюс: сайт. – 2023. – <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 12.10.2023)
6. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004.
7. Шендель, Т.В. Эмоциональный интеллект: особенности развития hr-специалиста / Т.В. Шендель, О.В. Балабошкина // Эпоха науки. – 2021. – № 26. – С. 81-86. – DOI 10.24412/2409-3203-2021-26-81-86. (дата обращения: 12.10.2023)

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна

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

кандидат исторических наук, доцент Соломаха Елена Николаевна

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

магистрант Троилова Юлия Игоревна

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

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности профессионального обучения в педагогическом вузе. Статья содержит анализ существующих методов обучения и выделено значение интегративной методологии, которая способствует улучшению качества обучения и подготовки будущих педагогов. Организация интегрированного пространства является необходимым условием для профессиональной подготовки будущих педагогов. Именно интегрированный подход устанавливает связи между учебными дисциплинами. Основу интегративного подхода заложили Коменский, Локк, Ушинский и другие, как важную составляющую межпредметных связей. Сегодня обобщая опыт прошлого и сочетая инновации в обучении интеграция более широкое и многоплановое понятие. Интеграция способствует преодолению раздробленности знаний студентов, овладению универсальными компетенциями, необходимыми в профессиональной деятельности. Внедрение интегративного подхода может привести к повышению мотивации студентов и развитию их навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Важным аспектом внедрения интегративной методологии является подготовка преподавателей, которые должны быть готовы применять новые подходы в своей педагогической практике. В дальнейшем исследование может послужить основой для разработки новых методических подходов и инструментов, направленных на модернизацию процесса обучения.

Ключевые слова: методика обучения, интегративный подход, профессиональное образование, модернизация образования.

Annotation. This article discusses the features of vocational training in a pedagogical university. The article contains an analysis of existing teaching methods and highlights the importance of integrative methodology, which helps improve the quality of teaching and training of future teachers. The organization of an integrated space is a necessary condition for the professional training of future teachers. The basis of the integrative approach was laid by Comenius, Locke, Ushinsky and others, as an important component of interdisciplinary connections. Today, summarizing the experience of the past and combining innovations in teaching, integration is a broader and more multifaceted concept. Integration helps to overcome the fragmentation of students' knowledge and master the universal competencies necessary in professional activities. The introduction of an integrative approach can lead to increased motivation of students and the development of their skills necessary for successful professional activity. An important aspect of the implementation of integrative methodology is the training of teachers who must be ready to apply new approaches in their teaching practice. In the future, the research can serve as the basis for the development of new methodological approaches and tools aimed at modernizing the learning process.

Key words: methodology, training, preparation, education, educational activity, motivation, modernization of education.

Введение. Цель и актуальность статьи заключается в том, чтобы исследовать особенности преподавания профессионального обучения в педагогическом вузе и предложить новые подходы, которые могут повысить качество

подготовки студентов. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью модернизации процесса образования и внедрения новых подходов в подготовке будущих педагогов [1, 3, 7].

Изложение основного материала статьи. Для исследования особенностей профессионального обучения в педагогическом вузе был проведен анализ существующих методов обучения, а также определены проблемы, связанные с качеством подготовки студентов. В ходе исследования были использованы методы сравнительного анализа, статистические данные, а также опросы студентов и преподавателей педагогического университета [9, 13].

Анализ существующих методов обучения показал, что в педагогическом вузе часто применяются традиционные классические подходы, такие как лекции, семинары и практические занятия. Однако в современном цифровом мире, такие методы обучения зачастую не способствуют формированию у студентов профессиональных компетенций вместе с тем, исследование выявило ряд проблем, это недостаточная преувеличенность студентов к практической деятельности и проблемы с адаптацией выпускников к реальным условиям непосредственно на рабочих местах [11, 12].

В исследовании был выделен интегративный подход к обучению будущих преподавателей, который предполагает не только комплексное сочетание теоретического и практического обучения, но и способствует формированию научных понятий и представлений взаимосвязи всех процессов как едином целом.

Основа данного подхода отражена еще в далеком прошлом (Ян Амос Коменский, Джон Локк, Константин Дмитриевич Ушинский и др.), как важную составляющую межпредметных связей. Сегодня обобщая опыт прошлого и сочетая инновации современного мира интеграция в обучении более обширное и многоплановое понятие.

Основные постулаты интегративного подхода вжно структурировать следующим образом:

Проблемно-ориентированное обучение: организация обучения вокруг конкретных проблем и ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться на практике, позволяет студентам развивать свои аналитические и решающие навыки.

Интерактивное обучение: активное взаимодействие между студентами и преподавателями, а также включение студентов в групповые проекты и дискуссии, способствует развитию коммуникативных и социальных навыков. В рамках данного направления можно интегрировать в различных областях знаний, когда студенты проводят занятия в других группах или факультетах.

Рефлексия и самооценка: развитие у студентов навыков самоанализа и самоконтроля, что позволяет им осознавать свои сильные и слабые стороны, а также определять возможные направления для профессионального роста. При этом следует обращать внимание на обратный процесс дифференциации который позволяет ставить новые задачи и выбирать пути их решения.

Проектно-ориентированное обучение: реализация проектов на различных этапах обучения, позволяющих студентам применять полученные знания и навыки в реальных условиях. Проектная деятельность в подготовке будущих студентов достаточно хорошо зарекомендовала себя на практике как составляющая часть овладения ими комплектом универсальных умений.

Практико-ориентированное обучение: организация учебных практик и стажировок как на базе образовательных учреждений так и за ее пределами, что позволяет студентам набираться опыта и адаптироваться к условиям реальной педагогической деятельности [5, 8].

Проведенное исследование показало, что внедрение интегративной методики обучения в педагогическом вузе способствует улучшению качества подготовки студентов и повышению их профессиональной компетентности. Студенты, обученные с использованием данной методики, демонстрировали лучшие результаты в практической деятельности, а также успешнее адаптировались к условиям труда в образовательных учреждениях [2, 6].

Особенности профессионального обучения в педагогическом вузе требуют применения комплексного и гибкого подхода, который сочетает теоретическое и практическое обучение. Разработанная интегративная методика обучения представляет собой эффективный инструмент, который позволяет улучшить качество подготовки студентов и способствует формированию их профессиональной компетентности.

Внедрение данной методики в педагогическом вузе может привести к значительным изменениям в процессе обучения, повышению мотивации студентов и развитию их навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Важным аспектом внедрения интегративной методики является подготовка преподавателей, которые должны быть готовы применять новые подходы в своей педагогической практике.

В дальнейшем исследовании может послужить основой для разработки новых методических подходов и инструментов, направленных на модернизацию процесса обучения и повышение качества подготовки специалистов в области образования.

Интегрированное подготовка благоприятно воздействует на формирование самостоятельности, познавательной деятельности, а также круг интересов обучающихся. Его сущность, обучающая активность педагога сосредоточена к личности учащегося, поэтому способствуют всестороннему формированию возможностей, активизации мыслительных действий при обучающемся, стимулируют их к обобщению познаний, имеющих отношение к различным наукам, возможности обретать, а также совершенствовать мастерство, умения, компетентности, которые имеют все шансы применяться либо видоизмениться согласно к единому строю жизненных ситуаций.

Итог интегративного преподавания выражается в формировании креативного мышления обучающихся. Оно содействует не только лишь интенсификации, систематизации, оптимизации учебно-познавательной работы, однако, а также овладению грамотой культуры (языковой, моральной, многозначительной). Процедура преподавания сопровождается значимыми преобразованиями в преподавательской концепции, а также практике учебно-воспитательного движения, сопряженными вместе с внесением корректив в сущность технологий преподавания, которые обязаны являться адекватными прогрессивным технологическим способностям, а также содействовать гармоничному вхождению обучающихся в цифровой мир [4, 10].

Интеграция в образовании способствует преодолению раздробленности знаний студентов, овладению универсальными компетенциями, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности.

Интегрированный подход в профессиональном обучении – это технология, включающая в себя не только традиционную теоретическую подготовку, но и практический опыт и развитие личностных качеств студентов. Такой подход считается наиболее эффективным, поскольку он позволяет сформировать у студентов комплексные знания, навыки и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность педагогического процесса.

Данный подход включает в себя следующие элементы:

Теоретическое обучение. Студенты получают теоретические знания, которые затем применяют на практике.

Практическое обучение. Студенты получают опыт работы в реальных условиях. Это может быть как работа внутри учебного заведения, так и непосредственно в образовательных организациях.

Развитие личностных качеств. В рамках интегрированного подхода важно развивать не только профессиональные навыки, но и личностные качества студентов. В частности, это может быть развитие коммуникативных навыков, лидерских качеств, умения работать в коллективе и т.д.

Профорентация. Интегрированный подход также предполагает помощь студентам в определении своих профессиональных интересов и целей, а также в выборе наиболее подходящего пути развития.

Выводы. В целом, интегрированный подход в профессиональном обучении позволяет студентам получить не только теоретические знания, но и реальный опыт работы, что обеспечивает более глубокое и комплексное понимание профессии и ее требований. Кроме того, развитие личностных качеств позволяет студентам успешно адаптироваться к профессиональной среде и достигать успеха в своей деятельности.

Организация интегративного пространства в подготовке педагогов способствует усилению мотивации к изучению профильных дисциплин, вовлечению студентов в научно-исследовательскую деятельность, формированию у будущих педагогов целостной картины мира, которая и дает возможности для реализации в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. – Н. Новгород. – 2017. – 92 с.

2. Ваганова, О.И. Организация проектной деятельности бакалавров в образовательном процессе вуза / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, А.В. Труфанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-1. – С. 44-50. – EDN ZNOLGP

3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьюн // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2.

4. Лебедева, Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Н.А. Белоусова, Е.Н. Эрентраут, Ю.А. Ахкамова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3.

5. Организация партнерских отношений дополнительных образовательных услуг на примере взаимодействия образовательного учреждения с оздоровительным и культурным центрами / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, С.М. Маркова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 500-514. – EDN LGUIGL

6. Развитие ранней профорентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI

7. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гущин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 189-192. – EDN MCENTJ

8. Филатова, О.Н. Дуальное обучение как ведущий вектор развития профессионального образования / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, Т.П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 189-191

9. Филатова, О.Н. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 164.

10. Филатова, О.Н. Актуальность создания педагогического технопарка «Кванториум» в организациях высшего образования / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2022. – № 2 (60). – С. 28-31

11. Филатова, О.Н. Инновации в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева, М.В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – С. 376-379

12. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248

13. Филатова, О.Н. Интеграция традиционных и цифровых технологий в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, Д.В. Пьянзина // Горизонты образования. – 2021. – С. 199-201

14. Markova, S.M. Forecasting the development of professional education / S.M. Markova // The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. – Cham, 2020. – С. 452-459

15. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, N.V. Syrova, O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Т. 129. – С. 925-932

Педагогика

УДК 378

аспирант Щелкалин Алексей Александрович

ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» (пос. Электроизолятор)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Аннотация. Противоречие между высокими темпами роста профессиональных, организационных и личностных требований общества (родителей) и системы образования к педагогу, его нагрузке и существенно отстающими от них его социальными гарантиями и статусом порождает у работников системы профессионального образования моральную, интеллектуальную и физическую усталость, поддерживает напряженность в работе, быстро переходящие в профессиональное выгорание. Когда общество больше спрашивает, строже контролирует, но менее обеспечивает и содействует, отказывает педагогам в статусе государственных служащих, меры профилактики выгорания не могут ограничиваться психологическими тренингами, выйдя с которых учитель столкнется с теми же, провоцирующими выгорание факторами. Единственным результативным средством его предельной минимизации в педагогической среде мы считаем устранение всех внешних воздействий и ситуаций, порождающих выгорание. Это статус, приравненный к государственным служащим, которыми учителя фактически являются, выполняя одну их ключевых для развития информационного общества функций. Также это материальное обеспечение, наряду с ресурсным обеспечением учебного процесса, снижение уровня формального контроля и отчетности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, сфера образования, педагог, профилактика выгорания, профессиональное образование.

Annotation. The contradiction between the high growth rates of professional, organizational and personal requirements of society (parents) and the education system for the teacher, his workload and his social guarantees and status, which significantly lag behind them, gives rise to moral, intellectual and physical fatigue among workers in the vocational education system, and maintains tension in work, quickly turning into professional burnout. When society asks more, controls more strictly, but provides and assists less, denies teachers the status of civil servants, measures to prevent burnout cannot be limited to psychological trainings, after which the teacher will be faced with the same factors that provoke burnout. We consider the only effective means of its utmost minimization in the teaching environment to be the elimination of all external influences and situations that give rise to burnout. This is a status equivalent to civil servants, which teachers actually are, performing one of the key functions for the development of the information society. This is also material support, along with resource support for the educational process, a decrease in the level of formal control and reporting.

Key words: emotional burnout, professional burnout, education, teacher, burnout prevention, professional education.

Введение. В педагогической литературе устоялось вполне обоснованное представление о том, что «сама [российская] система обучения является в первую очередь, психотравмирующей» [8, С. 169], однако относить это принято исключительно к детям, обучающимся, которых школьная среда, как считается, способна травмировать, тогда как учителя это не касается. Такая, явно некорректная постановка вопроса, по сути «переключает» проблему, формируя представление о том, что травмирующим источником является школа в принципе, а опосредовано – педагоги.

Для российской сферы образования признается повышенная, в сравнении с другими профессионалами, непосредственно работающими с людьми, «степень напряженности», которую связывают, прежде всего, с высокой нагрузкой. Так, с вынужденным набором ставок связано и выгорание профессиональное выгорание врачей, полицейских [4, С. 329] и других категорий государственных служащих.

В то же время, если высокие требования в полной мере обоснованы статусом государственных служащих или судей, то аналогичные требования к учителям (как и врачам), которые не имеют соответствующего статуса (включая соответствующие гарантии), представляются не обоснованными. Полагая, что, не имея статуса государственного служащего, учителя ничего и никому не должны, а лишь выполняют свои обязанности, предусмотренные должностными обязанностями и трудовым договором.

Изложение основного материала статьи. В российской педагогической литературе авторы осторожно отмечают «некоторое противоречие» между постоянно растущими требованиями к профессии учителя и к нему самому и потенциалом его реализации, получения удовлетворения от работы [3, С. 16]. Здесь упомянуто следствие большего, общего противоречия между огромными и даже чрезмерными, на наш взгляд, требованиями к учителю со стороны родителей обучающихся (стремящихся переложить на учителя свои проблемы воспитания), общества, руководства системой образования.

Профессиональный стандарт существенно расширяет компетенции российского учителя, выводя их за пределы того, что получено в процессе базового образования. В частности, педагог должен владеть (но не обязан применять) различные формы и методы обучения, в том числе и за пределами непосредственно «часов». Стандарт не содержит закрытого перечня, упоминаемая наиболее распространенные виды: проектная деятельность, эксперименты и т.п. Педагог должен быть объективным в оценках, уметь разрабатывать (осваивать) и применять новые психолого-педагогические технологии, понимать поведение обучающегося в реальной и виртуальной среде, а также использовать и апробировать специальные подходы к обучению и владеть тремя уровнями ИКТ-компетентностей [9]. Растущая нагрузка по силам здоровому, мотивированному, высококвалифицированному педагогу, работающему в благоприятной среде, в организованном и ресурсно обеспеченном учебном процессе, повышающему свою квалификацию. Принимая во внимание, что образование является своеобразным «барометром» ситуации в обществе, все перечисленное в совокупности достижимо при оптимальном режиме функционирования социума, когда действительно реализуются положения глав I II Конституции России. Если какой-то или несколько компонентов «выпадают», баланс системы нарушается, что не может не оказывать влияния как на образовательный процесс, так и на педагога.

Сверхвысокие требования, предъявляемые современным обществом (в частности, руководством сферы образования, обучающимися и их родителями) к педагогам, далеко не всегда соответствующие статусу и обеспечению педагога, создают постоянное давление, под стрессовым воздействием которого, педагог, оставаясь человеком и личностью, неизбежно ощущает дискомфорт, который, накапливаясь, ведёт к выгоранию.

Стройная и логичная концепция В.В. Бойко строится на постепенном, поэтапном нарастании выгорания. На его первом этапе ощущается нервное напряжение, усиливается тревожность, высокий уровень которой запускает механизм эмоционального выгорания, педагог всё острее ощущает психотравму, «самокритику», «загон в клетку», а также депрессию. На следующем этапе резистенции выгорание проявляется в виде включения психологической защиты за счёт внутренних ресурсов. Педагог ощущает «неадекватность избирательного эмоционального реагирования», старается «экономить» свои эмоции, редуцируя профессиональные обязанности. На третьем этапе наступает истощение, падает энергетический тонус, неадекватно реагирует нервная система. При этом выгорание рассматривается как форма эмоциональной защиты.

При этом В.В. Бойко исходит из того, что выгорание, как форма профессиональной деформации, развивается на фоне воздействия совокупности внешних и внутренних факторов. К первым принято относить хроническую психоэмоциональную напряженность, которая постепенно разрушает организацию.

При этом к внутренним факторам относят подверженность эмоциональной ригидности, излишнюю впечатлительность и чувствительность, ошутимую интериоризацию. На этом фоне неизбежно проявляется снижение мотивации, развивается дезориентация.

Обоснованно признавая, что проблемы учителей, это в значительной мере проблемы общества, которое существенно большее внимание уделяет обучающимся, признавая, что учителя почти брошены без поддержки, находятся под прессингом чрезмерного контроля, работают сверхурочно, российские авторы, пишущие по теме выгорания, в большинстве случаев не анализируют как устранить причины, а в большей степени озабочены тем, что делать со следствиями. Отсюда и паллиативные по своей сути рекомендации «психологической поддержки педагогов», «арсенал методов», которой постоянно расширяется. Именно с ними большинство авторов, даже не имея на то эмпирических экспериментальных подтверждений, связывают надежду преодоления выгорания.

Явно «интернальный» подход укладывается в рамки психолого-педагогического мэйнстрима, где главным средством против выгорания против всякой логики признается не устранение его причин, а «психологическая профилактика», направленная на слабых духом педагогов, которые не выдерживают внешнего прессинга. При этом считается, что «именно

профилактика позволит стабилизировать психоэмоциональное состояние педагога и научить его эмоциональной саморегуляции в процессе профессиональной деятельности» [3, С. 18].

Этот подход непосредственно связан с устоявшимися в педагогической литературе представлениями. Так, Н.В. Мальцева представляет выгорание как негативный эффект профессионализации [6, С. 6]. Рассматривая этот феномен с другой стороны, В.В. Бойко признает его своеобразным защитным механизмом, способным «освободить» педагога от груза подавляющих его проблем и постоянного, связанного с работой психотравмирующего воздействия [1]. Этот подход близок выводам Э. Пайнса о выгорании как результате накопленного разочарования и не только профессионального, что чаще всего ведёт к эмоциональным, а за ними и физическим проблемам.

В середине 1970-х годов К. Маслач сделала вывод о том, что выгорание есть ни что иное как реакция на рабочий (профессиональный) стресс, результатом которого становилось эмоции отстранения от клиента. В начале 1980-х годов она же уточнила содержание выгорания, полагая его проявление синдромом эмоционального истощения, встречающегося в сфере обслуживания и социальной работы [7, С. 86-90]. Тогда же в 1980-е годы начали формироваться одно- и многофакторные модели выгорания. Конструкция первой предполагает развитие физического, эмоционального и когнитивного истощения, наступающего в результате хронического нахождения (работы) в эмоционально отрицательных ситуациях, которые создают не снимаемое обычными способами напряжение, либо постоянно его воспроизводят. В данном случае исходным считается истощение, тогда как все прочее – производно от него. В целом выгорание здесь представлено как следствие и как индикатор истощения.

В современной психолого-педагогической литературе доминирует уклон на субъективизацию личных особенностей педагога. И.Ю. Ленская и А.Ф. Казакова обосновано полагают, что «чем больше педагог мотивирован к своей профессионально-педагогической деятельности, чем ярче его стремление осуществлять ее максимально эффективно, достигать высоких результатов, тем заметнее проявление чувства удовлетворенности» [5, С. 19]. В тоже время, авторы усматривают исключительно внутренние источники мотивации, полагая, что педагога необходимо мотивировать изнутри: тренингами и т.п.

Такая постановка вопроса представляется в корне неправильной, так как воздействовать следует на причины выгорания, а не на следствия, когда педагога необходимо уже фактически «лечить». В числе необходимых мер мы видим: во-первых, снижение уровня тотального контроля и формально-отчетных требований. Во-вторых, это строгая формализация отношений с родителями, на которых в соответствии со ст. 63 СК РФ возложена обязанность по воспитанию их детей. Таким образом, родители обязаны направлять в школу воспитанных и мотивированных детей. В свою очередь, они вправе в установленной форме содействовать учителям и образовательным организациям в осуществлении учебного процесса, вносить предложения и замечания исключительно по его «производственной» части, т.е. качества учебного процесса и квалификации педагогического состава. В-третьих, установить строгую регламентацию рабочего времени. В-четвертых, ресурсно, на уровне требований развития информационного общества и экономики, обеспечить учебный процесс. В-пятых, материально обеспечить педагогов, на уровне, не ниже предписанного п.2 Указа Президента РФ от 11.07.1991 г. № 1, устранив необходимость в силу нужды «брать часы».

Указанные меры предложены исходя из проблем своей профессии, озвучиваемых самими педагогами и интерпретированными в литературе. Указанные, по своей сути, организационные меры, способны, как минимум обеспечить наметившуюся позитивную динамику в оценке обществом престижа профессии учителя. По данным ВЦИОМ (октябрь 2022 г.) россияне оценили положение педагогов в обществе на 3,19 баллов из 5 возможных, что несколько выше показателей предыдущих лет. Сами педагоги оценивают свою профессию в современном российском обществе на 2,94 балла, т.е. не дотягивая до оценки «удовлетворительно» [10]. По тем же данным ВЦИОМ на октябрь 2022 г. российское общество оценивает доходы учителя на 2,73 балла из 5, тогда как сами педагоги – ставят 2,51 балл, т.е. вновь ниже оценки «удовлетворительно» [10]. Ситуация, индикатором которой являются указанные показатели, формирует почву для выгорания.

Выводы. Напряжение учебного процесса, характерное для современного образования, нарушения дисциплины со стороны обучающихся, межличностные конфликты педагогов, чрезмерность контроля со стороны администрации, постоянная перегрузка, претензии родителей, все это неизбежно провоцирует эмоциональное напряжение, стресс. Дело здесь не в том, что педагог «не обучен» сдерживать раздражение и гнев, а в том, что он не должен быть помещён в ситуации их провоцирующие.

Текущая ситуация, когда свыше половины педагогов имеют приобретенные на работе неврозы, квалифицируемые как неадекватное реагирование на школьные проблемы [1, С. 169], представляется неприемлемой. Педагог это не та профессия, выбирая которую молодые специалисты ориентируются на работу в агрессивной, вредной для здоровья среде.

Среди факторов выгорания в литературе также упоминаются «некомпетентность» или даже «личная несостоятельность» педагога, что, конечно же, как и в любой другой профессии, вполне возможно. При этом причина выгорания представляется не в физической усталости, а в большей степени в снижении, истощении эмоционального ресурса, который в неблагоприятной среде расходуется очень быстро, как на обучающихся, их родителей, так и на руководство.

Дисфункции следствия выгорания выражаются в снижении интереса к работе, деперсонализации, вплоть до неврозов и психосоматики.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – М.: Сударья, 2000. – 246 с.
2. Булгаков, А.В. Обзор отечественных и зарубежных исследований синдрома эмоционального выгорания у сотрудников полиции: инструментарий, результаты, профилактика / А.В. Булгаков, Т.А. Кулиева // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – №1. – С. 326-333
3. Бутова, Л.А. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы / Л.А. Бутова, Е.С. Бычкова, А.В. Лыткина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (136). – С. 15-21
4. Кобякова, О.С. Профессиональное выгорание врачей различных специальностей / О.С. Кобякова, И.А. Деев, Е.С. Куликов [и др.] // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2017. – Вып. 61. – № 6. – С. 322-329
5. Ленская, И.Ю. Удовлетворенность трудом как основополагающий фактор результативности педагогической деятельности / И.Ю. Ленская, А.Ф. Казакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – №7 (160). – С. 16-25
6. Мальцева, Т.В. Исследование особенностей профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел РФ / Т.В. Мальцева, Ю.Б. Макаренко // Международный научный вестник. – 2018. – № 6. – С. 3-10

7. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии / К. Маслач. – СПб.: Питер, 2001. – 382 с.
8. Медведева, А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе / А.А. Медведева // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 23 (62). – № 1. – С. 167-171
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> / (дата обращения: 01.10.2023)
10. Профессия: учитель! // ВЦИОМ. 2022. 5 октября – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchitelja-prestizhnost-dokhodnost-privlekatelnost> (дата обращения: 01.10.2023)

Педагогика

УДК 378.14

аспирант Щербина Екатерина Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ EDUSCRUM ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К КРОСС-ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В результате происходящих в современном обществе трансформаций, постоянно меняются требования к будущим специалистам, что приводит к необходимости формирования у студентов качественно новых компетенций, например, готовности к кросс-функциональному взаимодействию. Для решения данной задачи необходим поиск новых образовательных технологий. В статье рассматриваются теоретические и практические основы применения методики eduScrum в высшей школе. Обоснована целесообразность применения данной методики при формировании готовности к кросс-функциональному взаимодействию у обучающихся в магистратуре.

Ключевые слова: кросс-функциональное взаимодействие, методология Agile, eduScrum, подготовка студентов магистратуры.

Annotation. As a result of the transformations taking place in modern society, the requirements for future specialists are constantly changing, which leads to the need for students to form qualitatively new competencies, for example, readiness for cross-functional interaction. To solve this problem, it is necessary to search for new educational technologies. The article discusses the theoretical and practical foundations of the application of the eduScrum methodology in higher education. The expediency of using this technique in the formation of readiness for cross-functional interaction among students in the magistracy is substantiated.

Key words: cross-functional interaction, Agile methodology, eduScrum, preparation of master's degree students.

Введение. Высшая школа играет важную роль в развитии общества, поскольку подготовка молодых специалистов обеспечивает основу для экономического роста и социально-культурного прогресса страны. При этом образовательный процесс испытывает на себе влияние происходящих в обществе трансформаций, в результате которых постоянно меняются требования к будущим специалистам. Это приводит к необходимости формирования у студентов качественно новых компетенций, например, готовности к кросс-функциональному взаимодействию, в силу интегративности которой требуется применение новых образовательных технологий.

При поиске новых образовательных технологий, адекватных поставленным задачам, можно обратиться к гибкой методологии Agile, которая не только является основой эффективной разработки программного обеспечения, но и нашла активное применение как в сфере экономики и управления, так и в других областях деятельности.

Вопросу применения методологии Agile в образовании, посвящены публикации многих отечественных авторов. Н.В. Семичева, О.Ф. Природова [8], М.Н. Яшина [9] рассматривают механизмы внедрения методологии Agile в сферу профессионального образования и потенциальное влияние данного подхода на образовательный процесс. М.А. Манокин, А.Р. Ожегова, Е.А. Шенкман [4], Г.Г. Дрожженко [3], А.Ф. Афзалова [1] описывают особенности применения самой распространенной методики, реализующей Agile, – eduScrum. Появляются публикации, аргументирующие пользу внедрения Agile в управление высшей школой и всей сферой образования (С.А. Гайворонская [2], Е.В. Пономаренко, Г.П. Садов [6]). Например, В.В. Дубицкий, А.Г. Кислов, В.С. Неумывакин, А.В. Феоктистов [5] рассматривают применение Agile-подхода как способа гармонизации рынка труда и сферы профессионального образования, при реализации федерального образовательного проекта «Профессионалитет». Однако на наш взгляд малоизученным остается вопрос о том, в каких случаях могут использоваться методики, реализующих Agile, и формированию каких профессиональных качеств у студентов способствует их применение.

Целью статьи является анализ возможности применения методологии Agile, в частности методики eduScrum, в процессе профессиональной подготовки студентов магистратуры для формирования у них готовности к кросс-функциональному взаимодействию.

Изложение основного материала статьи. Понятие кросс-функционального взаимодействия как совместной работы сотрудников различных отделов организации над разработкой общего проекта, традиционно связывают с распространением философии непрерывного совершенствования «кайдзен», которая применялась в японских компаниях (Toyota, Honda, Matsushita и др.) для ускорения темпов восстановления производства после Второй мировой войны, и со временем стала одной из ключевых концепций менеджмента.

В дальнейшем кросс-функциональный подход нашел широкое применение в сфере информационных технологий. С конца 2000-х годов философия «кайдзен» стала применяться при разработке программного обеспечения. В 2001 году независимыми практиками различных методик программирования был разработан Манифест гибкой разработки программного обеспечения (Agile Manifesto), который определяет содержание основных ценностей и принципов гибкой разработки. Данный подход во многом пересекается с философией непрерывного совершенствования, ставя во главе такие принципы как постоянное взаимодействие всех разработчиков проекта, готовность к внесению изменений на всех стадиях разработки, внимание к техническому совершенству и др. Например, создатель методики Scrum (одной из методик, реализующих ценности и принципы Agile) Джефф Сазерленд напрямую использовал в своем подходе практику «кайдзен» как способ непрерывного устранения помех силами кросс-функциональной команды [7, С. 120].

За прошедшее двадцатилетие подход Agile превратился в полноценную культуру, влияние которой все больше ощущается в самых различных сферах.

В статье М.А. Манокина, А.Р. Ожеговой, Е.А. Шенкмана [4] проведен анализ существующих адаптаций методологии Agile для образования (экстремальная педагогика (XP), гибкая методология обучения (ATLM), манифест об образовании и др.), авторами отмечено, что все рассмотренные методики схожи и строятся на единой системе ценностей Agile.

Наибольшее распространение на практике получила методика eduScrum, которая была разработана в 2015 году педагогами из Нидерландов как адаптация одной из самых популярных методик управления проектами к школьной системе обучения, а затем и к высшей школе [8, С. 15].

Рассмотрим модель применения методики eduScrum в плоскости профессионального образования. Данная методика обеспечивает переход от фронтального обучения преподавателем-экспертом к самоорганизации обучения студентами, поскольку им предоставляется возможность участвовать в построении учебного процесса. В частности, студенты самостоятельно выделяют приоритетные задачи и способы их достижения в соответствии с целями, установленными преподавателем, структурируют и осваивают учебный материал, выстраивают взаимодействие с другими участниками команды и осуществляют индивидуальную и коллективную самооценку выполненной работы, что является важным при решении кросс-функциональных задач.

При реализации методики eduScrum весь учебный процесс разбивается на проекты, внутри которых студенты будут получать теоретико-практический пласт знаний через организацию совместной работы. Основными участниками процесса выступают проектные команды во главе со скрам-мастером (скрам-мастер может меняться на каждом занятии для формирования у всех участников лидерских качеств), и владелец продукта, роль которого берет на себя преподаватель. Владелец продукта управляет его созданием и отвечает за конечный результат, он выбирает наиболее важные для достижения задачи, контролирует, обрабатывает и оценивает работу обучающихся. Для этого преподавателю необходимо постоянно выстраивать эффективную совместную работу со всеми участниками команды.

Весь проект делится на серию спринтов одинаковой длительности и достижения в рамках каждой итерации собираются в единый конечный результат. В ходе спринта команды регулярно проводят совещания, для составления планов, оперативной синхронизации действий, анализа ретроспективы для внесения улучшений и подготовки к следующему спринту. При этом оттачивание практических навыков происходит путем создания отдельных продуктов в конце каждой учебно-проектной итерации. После каждой итерации преподаватель ориентирует участников команд в дальнейшей реализации проекта и помогает в решении возникших проблем или выявленных недостатков.

Логичным является использование особого набора методов, используемых в самом процессе обучения: объединение студентов в группы, формирование условий для быстрой групповой динамики (раздаточный материал, список целей), помощь в нахождении различных инструментов для успешного сотрудничества, использование средств визуализации (например, доска Канбан) для отслеживания прогресса и т.д.

Таким образом, методика eduScrum имеет в своей основе кросс-функциональный подход, и может быть рассмотрена как часть технологии формирования готовности студентов к кросс-функциональному взаимодействию.

А.Н. Афзалова [1, С. 38] отмечает, что использование данной методики позволяет обучающимся достичь таких личностных и метапредметных результатов как способность самостоятельно находить информацию, вести диалог и достигать в нем взаимопонимания, проявлять лидерские качества и совершенствовать умение работы в команде, а также сформировать целостное мировоззрение. Кроме того обучающиеся во время выполнения работы могут осваивать новые технологии, использовать знания из различных областей науки, в результате чего активно устанавливаются межпредметные связи и развиваются гибкие навыки.

При использовании методологии Agile делается акцент на активном участии обучающихся в совместной деятельности, углубленном осмыслении и переосмыслении, адаптации и корректировке изучаемых идей, концепций, теорий. Данный подход дает слушателям больше ответственности, заряжает энергией, повышает мотивацию и вовлеченность в учебный процесс.

Н.В. Семичева и О.Ф. Природова [8, С. 15] подчеркивают, что максимальное применение методик, реализующих принципы Agile, можно найти именно в профессиональном образовании, достижение целей которого полностью коррелирует с пониманием дуальности технологического роста и включает развитие самостоятельности и целеустремленности у обучающихся. На наш взгляд применение таких методик наиболее целесообразно при освоении программ магистратуры или на старших курсах бакалавриата, когда студенты лучше ориентируются в профессиональной области и могут определять свои учебные задачи. Кроме того, при обучении магистров особое внимание должно быть уделено их подготовке к будущей практической деятельности, решению производственных задач, формированию у них таких несущих интегративный характер компетенций, как разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, что также может быть достигнуто за счет применения методики eduScrum.

М.А. Манокин, А.Р. Ожегова, Е.А. Шенкман [4, С. 87] пишут, что на данный момент применение методологии Agile ограничивается в основном учебными программами, связанными с профессиями, для которых Agile является естественным компонентом работы (IT-специалисты, менеджеры). Однако предпринятые попытки адаптации ценностей Agile к академической среде, позволяют применять их к более широкому кругу направлений подготовки, а различия в определении ценностей каждой из программ связаны с задачами конкретных дисциплин. При этом использование гибких методик обучения может быть результативным при преподавании тех дисциплин, в которых является эффективным применение активного и проектного обучения [1, С. 38].

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что образовательная сфера является относительно новой областью применения методологии Agile, однако перспективы ее использования в российских вузах активно обсуждаются. Интерес к данной теме подтверждает и постепенное накопление опыта внедрения данных методик в работу отдельных образовательных организаций [1; 9].

Наиболее подробно изученной и теоретически обоснованной адаптацией методологии Agile в сфере высшего образования является методика eduScrum. Она представляет собой каркас, смысловую рамку, основанную на таких ценностях как открытость, сопричастность, нацеленность на успех, внутри которой преподаватель может применять различные приемы и техники. Данная методика основана на принципах кросс-функционального взаимодействия и обеспечивает формирование таких профессиональных качеств, как способность работать в команде, критически мыслить, решать комплексные задачи и др.

Таким образом, применение методики eduScrum является целесообразным при формировании готовности к кросс-функциональному взаимодействию у студентов магистратуры в процессе изучения дисциплин, в рамках которых можно применять проектное обучение. Дальнейшие исследования конкретного опыта позволят выявить особенности и ограничения использования данной методики при подготовке обучающихся по различным специальностям.

Литература:

1. Афзалова, А.Н. Использование гибких методологий Agil в современном образовании. Анализ зарубежной литературы / А.Н. Афзалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-2. – С. 36-39
2. Гайворонская, С.А. Практика внедрения бережливых технологий в систему управления вузом: проектный подход / С.А. Гайворонская // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – № 4 (23). – С. 104-115
3. Дроженко, Г.Г. Особенности применения образовательной методики eduScrum / Г.Г. Дроженко // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 1 (27). – С. 65-68
4. Манокин, М.А. Методология Agile в образовательной среде / М.А. Манокин, А.Р. Ожегова, Е.А. Шенкман // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 22 (4). – С. 83-96
5. На пути к agile-профессионалиту / В.В. Дубицкий, А.Г. Кислов, В.С. Неумывакин, А.В. Феоктистов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2. – С. 6-29
6. Пономаренко, Е.В. Гибкие подходы в управлении образовательной средой / Е.В. Пономаренко, Г.П. Садов // Сборник научных работ серии «Государственное управление». – 2021. – № 22. – С. 75-91
7. Сазерленд, Дж. Scrum. Революционный метод управления проектами / Дж. Сазерленд; пер. с англ. М. Гескиной. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 186 с.
8. Семичева, Н.В. Возможности трансформации профессионального образования под влиянием экспоненциального технологического роста / Н.В. Семичева, О.Ф. Природова // Методология и технология непрерывного профессионального образования. – 2020. – № 1. – С. 13-19
9. Яшина, М.Н. Формирование системы непрерывного образования на основе гибких технологий / М.Н. Яшина // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2018. – № 5 (74). – С. 127-130

Педагогика

УДК 378:7(045)

старший преподаватель Щербинкина Елена Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования. Проведенное исследование позволило определить уровни формирования цифровой компетенции, как необходимого компонента профессиональной подготовки педагога-художника. Анализ показал, что изменение методологии образования, одним из предметов педагогики определяет цифровую коммуникацию и ИТ-компетентность. Профессиональная деятельность будущего учителя связана с универсальной способностью владеть цифровыми технологиями. Педагогическая целесообразность использования цифрового инструментария в организации учебной деятельности обусловлена открывающимися возможностями самореализации творческого потенциала обучающихся. Готовность будущего педагога-художника к работе в цифровом пространстве современной школы в широком понимании связана с общим (пользовательским) уровнем цифровой грамотности. В узком понимании уровень развития цифровых навыков определяется процессом интеграции технических возможностей цифрового инструментария в непосредственно художественно-творческую деятельность. Формирование готовности педагога-художника к педагогической деятельности предполагает преемственность традиционного обучения с учетом информатизации и индивидуализации образовательного процесса. Переход на цифровой уровень обеспечения профессионально-педагогической подготовки учителя изобразительного искусства предполагает модернизацию инфраструктуры, встраивание интернет-технологий цифрового обучения, актуализацию цифрового методического обеспечения, переосмысление традиционных условий организации учебной деятельности процесса, использование интерактивных и инновационных педагогических технологий. Сформированность цифровой компетенции способствует переводу некоторых традиционных форм обучения в цифровое пространство, тем самым обеспечивает многоуровневый характер формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, информационно-коммуникационные технологии, компетентность, учитель изобразительного искусства.

Annotation. The article is devoted to the definition of the foundations of the formation of the readiness of the future teacher of fine arts for professional activity in the conditions of digital transformation of education. The conducted research made it possible to determine the stages and levels of formation of digital competence as a necessary component of the professional training of an artist teacher. The analysis showed that the change in the methodology of education, one of the subjects of pedagogy determines digital communication and IT competence. The professional activity of the future teacher is connected with the universal ability to master digital technologies. The pedagogical expediency of using digital tools in the organization of educational activities is due to the opportunities for self-realization of the creative potential of students. The readiness of the future teacher of fine arts to work in the digital space of a modern school is broadly related to the general (user) level of digital literacy. In a narrow sense, the level of development of digital skills is determined by the process of integrating the technical capabilities of digital tools directly into artistic and creative activity (special skills). The formation of a teacher-artist's readiness for pedagogical activity presupposes the continuity of traditional education, taking into account the informatization and individualization of the educational process. The transition to the digital level of providing professional and pedagogical training for teachers of fine arts involves the modernization of infrastructure, the embedding of Internet technologies for digital learning, the updating of digital methodological support, rethinking traditional forms of organizing the educational process, the use of interactive and innovative pedagogical technologies. The formation of digital competence contributes to the transfer of some traditional forms of education into the digital space, thereby ensuring the multilevel nature of the formation of the future teacher's readiness for pedagogical activity.

Key words: digital transformation of education, information and communication technologies, competence, teacher of fine arts.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в школе цифрового века»

Введение. Интенсивный процесс цифровизации жизненного пространства обозначил проблемное поле встраивания цифровых технологий в систему образования. Актуальность анализа характера применения цифровых технологий в образовательной практике обусловлена ускорением процесса модернизации образования. Стратегия традиционного «аналогово-инструкционного подхода» к обучению, в которой преподаватель является единственным источником знания представляется сегодня малоэффективной. Парадоксальность существования более обширных информационно-коммуникативных знаний у студентов, выросших вместе с развитием цифровой культуры и наличием недостаточных умений в этой области у преподавателей, изучающих их в зрелом возрасте, указывает на своеобразный «конфликт» в процессе преподавания. Поколение «digital» с детства окружено цифровыми технологиями, способствующими высокой скорости получения информации через многочисленные каналы, которые внесли принципиальные изменения в характер взаимодействия с информацией.

Научные исследования, содержащие анализ глобальных трендов цифровизации, определяют сквозными трендами цифровизации образования: использование искусственного интеллекта, распространение мобильных и облачных технологий, технологий обработки больших данных, разработки технологий дополненной реальности [4]. Встраивание цифровых инструментов в традиционные образовательные технологии способствует переходу к новым методам преподавания, соответствующим требованиям «цифровой школы». Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли Е.В. Гнатышина, Ю.Ф. Катханова, Е.В. Клейменова, и другие [3; 6; 7].

Изложение основного материала статьи. Готовность будущего педагога-художника к профессиональной деятельности определяется сложным симбиозом психолого-педагогических и художественно-эстетических компетенций. В русле цифровизации образования решение задачи обеспечения эффективной цифровой поддержки участников образовательных отношений становится приоритетной и выдвигает цифровую культуру учителя на новый уровень.

Для современного учителя цифровая грамотность становится неотъемлемым компонентом его профессиональной компетентности. Интеграция цифровых технологий в подготовку педагога-художника представляет собой процесс адаптации системы образования и существующих педагогических технологий с возможностями цифровых технологий, и наоборот, адаптацию цифровых технологий к требованиям образовательной практики. Вместе с тем, возникает потребность в создании новых образовательных структур и соответствующих им цифрового обеспечения процесса обучения.

Изменение методологии образования вводит в проблематику педагогики информационную культуру личности, цифровую коммуникацию и ИТ-компетентность. Уровень цифровой грамотности определяется универсальной способностью обучающегося владеть технологиями поиска и обработки информации. Набор знаний и умений в области цифровых технологий является основой цифровой компетенции – готовности к решению разнообразных задач с применением цифровых технологий. Выделяют следующие цифровые навыки: общие (пользовательские), необходимые для повседневной жизни; профессиональные, применяемые для работы с цифровыми продуктами; проблемно-ориентированные, направленные на разработку специализированных программ, систем и т.д.; комплементарные, ориентированные на коммуникацию в социальных сетях и т.д.); специальные, способствующие работе с интернет-сервисами, облачными хранилищами, информационными ресурсами. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что современный учитель обладает общими, комплементарными и специальными цифровыми навыками [5, С. 32]. Цифровая культура, как более широкое понятие, связана с качествами личности педагога, в которых отражается информационное мировоззрение и нацеленность на ценности информационного воздействия в цифровом пространстве [3, С. 31].

Современные условия доступа к информации, скорость ее получения выводит на значимые позиции методическое обеспечение учебного процесса средствами цифровых сервисов. Учитель должен быть уверенным пользователем цифровой среды Интернета, обладать умениями поиска новых знаний и их интерпретации в образовательное пространство. Работа с текстом и графическим изображениями, обработки и хранения информации, создание презентационных материалов, выраженная направленность к самосовершенствованию в области знания цифровых инструментов обучения в целом определяет уровень цифровой культуры учителя. Индекс цифровой грамотности современного учителя базируется на оценке показателей информационной, коммуникативной, компьютерной и медиаграмотности, а также личного отношения к технологическим инновациям [3].

Готовность будущего педагога-художника к работе в цифровом пространстве современной школы в широком понимании этого процесса связано с общими (пользовательскими) и специальными навыками использования цифровых сервисов. В узком понимании готовность педагога изобразительного искусства к условиям цифровой школы формируется в процессе интеграции технических возможностей цифрового инструментария и художественно-творческой деятельности.

Художественное образование предполагает довольно длительное развитие у обучающихся специальных умений и навыков в процессе взаимодействия нескольких образовательных уровней, которые обеспечивают непрерывность образовательного процесса и его преемственность. Система художественно-педагогического образования с позиции цифровой трансформации может функционировать как в измерениях, сохраняющих преемственность и непрерывность, так и в проблемном поле информатизации и индивидуализации [6, С. 7]. Информатизация представлена внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационного инструментария. Индивидуализация образования как тренд развития образования в целом проявляется в распространении практики индивидуальных образовательных маршрутов, применении индивидуального или личностно-ориентированного подхода в обучении, внимательного отношения к творческим способностям и профессиональным интересам каждого обучающегося, тем самым обеспечивая персональный характер обучения [14, С. 210].

Появление разнообразных форм цифровых искусств, распространение компьютерной графики и экранных форм творчества требуют новых подходов к художественно-педагогической деятельности, поэтому педагогическая целесообразность использования цифрового инструментария в образовательной практике взаимосвязана с поиском эффективных средств самореализации творческого потенциала обучающихся. Следовательно, внедрение цифровых технологий следует рассматривать с позиции решения задач:

- поиска эффективных методических инструментов, способствующих формированию профессионала, ориентированного на постоянное развитие;
- создания учебной развивающей среды открытого характера, направленной на поиск путей самовыражения и самообразования, не только обучающихся, но и преподавателей.

Методический инструментарий, используемый в художественно-педагогическом образовании, обладает широкими возможностями включения разнообразных цифровых продуктов. Информационные и коммуникационные системы, применяемые при подготовке художников-педагогов, связаны прежде всего с использованием инструментов поиска и обработки информации в Интернет (электронные каталоги, базы данных, справочники и пр.). Наличие цифровых сервисов архивирования и хранения профессионально значимой информации, с возможностью ее обработки, передачи, тиражирования ускоряет решение учебных задач в процессе обучения. Использование интернет-тренажеров, графических

программ разработки и создания двухмерных и трехмерных объектов, моделирования средовых форм, анимации и пр., формирует компетенции будущего педагога-художника как профессионала в области изобразительного искусства. Дидактический потенциал современных цифровых продуктов обуславливает появление разного рода обучающих платформ, способствует эффективному сетевому взаимодействию [14, С. 212].

Цифровая трансформация художественно-педагогического образования обусловлена информационно-коммуникационными технологиями, которые понимаются как – «приложение информационных технологий для создания новых возможностей передачи знаний (деятельности педагога), восприятия знаний (деятельности обучаемого), оценки качества обучения и всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса» [4, С. 22]. Включение в учебный план основной образовательной профессиональной программы дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности» позволяет обеспечить базовый уровень владения навыками работы с цифровыми инструментами. С позиции педагогики это выражается в возможности использования цифровых инструментов для автоматизации информационного и методического обеспечения учебного процесса, решения воспитательных задач, осуществления диагностики и тестирования, оценивания знаний и пр. Ракурс предметной направленности, характеризующийся наличием знаний и умений в области изобразительного искусства, связан с интеграцией традиционных методик обучения изобразительному искусству и технологий информационно-коммуникационной культуры. Этот процесс открывает новые возможности межпредметного взаимодействия и способствует активизации мотивационных, когнитивных и деятельностных компонентов обучения [2, С. 488]. Дидактический потенциал цифровизации раскрывается в практике дифференциации технологий и методов обучения, в том числе в процессе использования вариативного обучения [7, С. 33]. Использование активных и интерактивных педагогических технологий (проектной деятельности, игровых технологий и пр.) с включением цифровых инструментов расширяет инновационные формы обучения.

Использование средств цифровизации закрепило в образовательных практиках элементы онлайн-обучения. Дистанционные технологии реализуются за счет новых форматов: вебинаров, видеолекций, видеоконференций и пр. Система дистанционного обучения по мнению исследователей способна со временем адаптировать способы передачи знаний области художественного образования, что позволит высвободить обучающимся «временной ресурс для научных исследований и творческой деятельности» [15, С. 115].

Особое место в цифровом поле занимает возможность организации и воспроизведения условий будущей профессиональной деятельности. Сетевое взаимодействие, использование ресурсов виртуальной среды, обучающих тренажеров позволяют формировать необходимые компетенции педагога-художника. Цифровая образовательная среда предполагает наличие комплекса ресурсов, условий и возможностей для обучения и развития, и способствует актуализации самостоятельности обучающихся в рамках учебной деятельности [14, С. 213]. Цифровой ресурс дидактического инструментария, строящийся на принципах индивидуализации обеспечивает адресный характер обучения. Педагог в таком случае выступает как тьютор, и является сопровождающим индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Реализация дидактического потенциала цифровых технологий в процессе подготовки будущего педагога может осуществляться на нескольких уровнях: планирования, организации и управления образовательным процессом; взаимодействия субъектов образовательных отношений; содержательно-организационной деятельности; образовательных результатов; диагностики и оценки качества освоения программного материала [11, С. 77].

Сформированность изобразительных навыков выступает «сердцевинной» художественной деятельности педагога-художника. Освоение дисциплин предметной направленности происходит в большей степени с опорой на традиционные педагогические технологии, в которых практические занятия в аудитории, использование натуральных постановок, мастер-классов в очном режиме играют основную роль. Многие исследователи отмечают необходимость переосмысления традиционных форм обучения и предлагают конкретные действия в виде включения графического интерфейса в качестве дополнения к инструментам обучения [12]. Опыт пандемии наглядно показал возможности дистанционных форм обучения изобразительному искусству. Современные профессиональные художники стремительно осваивают рисование в виртуальной реальности, используют нейросети для творческого вдохновения. Наличие специально разработанных программ для рисования способствует активному развитию цифровых форм искусства [13]. Сторонники такого подхода отмечают, что использование графических планшетов, интерактивных досок, графических редакторов дает неограниченный ресурс возможностей для формирования профессиональных навыков художника. Цифровые технологии – новые возможности для углубленной работы с материалами искусства. Они расширяют «фронт» художественной деятельности, облегчают операционную составляющую художественно-творческой работы [8, С. 99]. Компьютер становится своеобразным посредником между традиционными подходами к обучению изобразительному искусству, методами развития творческого потенциала обучающихся и процессами цифровизации различных областей искусства. Противники активного внедрения компьютерного творчества высказываются опасения, что его широкое распространение может нарушить связь мышления и воображения с телесным характером памяти. По мнению А. А. Васильевой: «Цифровизация снижает актуальность и значимость контактного, персонифицированного, личностно развивающего обучения, несмотря на то что, образование есть и останется чем-то человеческим, а не цифровым» [1, С. 115].

Позитивные и негативные стороны включения цифровых технологий в практику образования показывают их двойственный характер и разное отношение педагогического сообщества к их активному внедрению [9; 10]. Тем не менее, неоспоримым фактом остается понимание неизбежности появления цифровых технологий в процессе обучения изобразительному искусству. Практика дистанционного обучения показала необходимость живого общения студентов-первокурсников с преподавателем. Оно особо значимо на начальном этапе формирования профессиональных подходов, так как обучение строится на основе натуральных постановок. Студентам выпускных курсов, обладающих сформированными навыками рисования, и сосредоточенных в большей степени на композиционных поисках или творческих экспериментах по представлению, цифровые инструменты (например, графические редакторы) способствуют эффективной реализации творческих замыслов [10, С. 125].

Выводы. Таким образом, анализ проблемы формирования готовности учителя изобразительного искусства к условиям современной «цифровой «школы» показал необходимость интеграции цифровых технологий в процесс его подготовки. Доступность, транспарентность знаний, развитые навыки цифровой компетентности обучающихся содействуют переходу некоторых традиционных форм подачи учебного материала в цифровое пространство, тем самым способствуют многоуровневому характеру формирования готовности будущих педагогов-художников к профессиональной деятельности. Активное внедрение цифровых инструментов в процесс подготовки продиктовано тем, что они могут выступать не только надстройкой в художественно-педагогическом образовании, а могут стать его неотъемлемой частью, предоставляя новые возможности обучающимся для их становления в будущей профессии.

Литература:

1. Васильева, А.А. К вопросу о цифровизации образовательной среды современного вуза / А.А. Васильева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 114-117
2. Герасимова, А.Г. Формирование компонентов готовности будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / А.Г. Герасимова, К.Н. Фадеева // Педагогика искусства. – 2014. – № 4. – С. 485-489
3. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога: монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – 294 с.
4. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл; Пер. с англ.; под науч. ред. П.А. Сергоманова. – Москва: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с.
5. Калыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие // В.И. Калыхматов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.
6. Катханова, Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Ю.Ф. Катханова. – Уфа: МЦИИ «Omega science», 2021. – 221 с.
7. Клейменова, Е.В. Технология вариативного обучения студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды / Е.В. Клейменова // Вестник Воронежского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 32-34
8. Красильников, И.М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании / И.М. Красильников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, №2 (59). – С. 95-104
9. Коломейцева, А.А. Многозадачность образовательного процесса в условиях цифровизации высшей школы / А.А. Коломейцева // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 84-93
10. Коломейцева, А.А. Модернизация образовательной среды к вызовам цифровизации высшей школы / А.А. Коломейцева, Р.Р. Гасанова // Мир университетской науки: культура и образование. – 2020. – № 9. – С. 167-175
11. Паршина, Л.Г. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза / Л.Г. Паршина, П.В. Замкин, И.Б. Буянова, Е.В. Щербинкина // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 4(52). – С. 73-80
12. Пугач, В.А. Академический рисунок и цифровые технологии: Возможен ли союз? / В.А. Пугач // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 9. – С. 119-126
13. Савлучинская, Н.В. Художественное образование в период цифровой глобализации / Н.В. Савлучинская, Е.С. Лыкова, Е.А. Морозкина // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 193-197. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39420> (дата обращения: 20.09.2023)
14. Салаватулина, Л.Р. Цифровая трансформация дидактического пространства профессиональной подготовки педагогов / Л.Р. Салаватулина, А.Н. Богачев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 1. – С. 208-220
15. Тютюнова, Ю.М. Художественное образование на современном этапе: проблемы цифровизации / Ю.М. Тютюнова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 105-116

Педагогика

УДК 378:004(045)

старший преподаватель Щербинкина Елена Васильевна

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

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В настоящее время к числу актуальных относится проблема потребности общества в квалифицированных специалистах. Их отличает грамотное использование возможностей информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Ввиду происходящего в современном обществе процесса информатизации в системе образования требуется разработка новой модели. В ее основе лежит применение цифровых образовательных ресурсов. Их внедрение в профессиональную деятельность учителей изобразительного искусства относится к числу приоритетных направлений модернизации всего отечественного образования. Не является исключением и художественное образование. В процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства необходимо учитывать особенности цифровых образовательных ресурсов. Не подлежит сомнению перспективность их использования в условиях современного информационного общества. В статье рассмотрена классификация современных цифровых образовательных ресурсов. Также описываются их дидактические функции и положительные стороны использования при обучении бакалавров изобразительного искусства.

Ключевые слова: учитель изобразительного искусства, цифровая компетентность, цифровые образовательные ресурсы, профессиональная деятельность, информационные технологии, цифровизация образования.

Annotation. Currently, the problem of society's need for qualified specialists is one of the most pressing. They are distinguished by the competent use of information technology capabilities in their professional activities. In view of the process of informatization taking place in modern society in the education system, the development of a new model is required. It is based on the use of digital educational resources. Their introduction into the professional activities of fine arts teachers is one of the priority areas for the modernization of all domestic education. Art education is no exception. In the process of training future fine arts teachers, it is necessary to take into account the features of digital educational resources. There is no doubt about the prospects of their use in the conditions of the modern information society. The article discusses the classification of modern digital educational resources. Their didactic functions and positive aspects of use in teaching bachelors of fine arts are also described.

Key words: fine arts teacher, digital competence, digital educational resources, professional activity, information technology, digitalization of education.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в школе цифрового века»

Введение. В быстро меняющихся условиях современности к профессии учителя изобразительного искусства предъявляются новые требованиями, имеющие непосредственное отношение к более сложным и более широким компетенциям. В частности, в связи с популяризацией цифровых устройств учитель должен совершенствовать свою цифровую компетентность.

В образовательных программах ведущих российских вузов одним из неотъемлемых компонентов является освоение цифровых технологий будущими учителями изобразительного искусства. Указание на необходимость освоения обучающимися информационно-коммуникационных технологий дается в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (бакалавриата) по укрупненной группе 44.00.00 «Образование и педагогические науки», а также в профессиональных стандартах, регламентирующих обучение по программе бакалавриата по педагогическому направлению. Обеспечение овладения будущими учителями изобразительного искусства компетенциями, отвечающими за их информационно-коммуникационные навыки, происходит путем внедрения в учебный план информационно-коммуникативных модулей и дисциплин. Например: «Технологии цифрового образования», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Цифровые образовательные ресурсы в учебной деятельности» и т.д.

Работы, посвященные изучению процесса применения в системе высшего образования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), в разные годы выпускали такие исследователи, как С. Авдеева, Я.А. Ваграменко, И.Н. Коваленко, Н.Е. Копытова и др. [1, 3, 6, 7]. В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе вопросы роли цифровых образовательных ресурсов в профессиональной подготовке бакалавров изобразительного искусства до сих пор в достаточной степени не освещены.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время от учителя изобразительного искусства требуются готовность и способность осуществлять свою педагогическую деятельность в условиях будущего цифрового общества. Возникает вопрос, вызванный интенсивным развитием цифровых технологий: каким представляется образ современного учителя как субъекта педагогической деятельности? При ответе на него в научном сообществе единая позиция пока не сложилась. Вместе с тем очевидно, что у российских и зарубежных исследователей есть на этот счет схожее мнение.

В частности, европейский комитет по образованию разработал профиль цифровых компетенций учителя, в который вошли:

- расширение у обучающихся благодаря использованию цифровых инструментов их образовательных возможностей;
- активное внедрение цифровых технологий в профессиональную деятельность педагога;
- формирование у учителей профессиональных умений находить, создавать и использовать цифровые образовательные ресурсы в совместной с обучающимися деятельности;
- применение цифровых инструментов в образовательном процессе, в том числе с целью оценки достижений школьников;
- определение содержания деятельности учителя, направленной на формирование у школьников цифровой компетентности [8].

О трансформации под воздействием цифровизации процесса подготовки будущих учителей писали такие отечественные исследователи, как Е.А. Дьякова и Г.Г. Сечкарева [5]. Они выделяют ряд качеств, ожидаемых от бакалавра педагогического вуза, среди которых, как можно увидеть ниже, есть имеющие непосредственное отношение к цифровизации образования:

- способность адекватно оценивать свои возможности, умение с легкостью выстраивать образовательную и профессиональную траекторию;
- инициативность, ответственность, самостоятельность;
- обладание собственной гражданской позицией, ориентация на высокие духовно-нравственные ценности;
- умение решать проблемы, креативность, компетентность;
- стремление к постоянному самообразованию и саморазвитию, владение ИКТ и цифровыми технологиями;
- способность к партнерству, эффективному взаимодействию в процессе организации разных видов деятельности, коммуникабельность;
- мобильность, адаптированность к цифровому обществу и цифровому пространству;
- умение находить выход из любой сложной и неопределенной ситуации, конкурентоспособность.

По мнению Е.А. Дьяковой и Г.Г. Сечкаревой, в деятельности будущего учителя изобразительного искусства ЦОР должны стать эффективными инструментами, с помощью которых жизнь в профессии будет не затрудняться, а становиться гораздо легче; коммуникативные умения, в свою очередь, будут лишь развиваться, следовательно, работа учащихся будет более интенсивно активизироваться в совместной с учителем работе.

Для понимания того, как ЦОР влияют на педагогическую эффективность, прежде всего рассмотрим, что они собой представляют.

В традиционном смысле это материалы, которые берет на вооружение учитель, чтобы учебный процесс был организован на высоком уровне: модели, ролевые игры, видеофрагменты, фотографии, картографические данные, представленные в цифровой форме. Однако при их использовании должен быть соблюден ряд условий: согласованность с содержанием учебника, органичное включение в поурочное планирование, обязательное сопровождение соответствующими методическими рекомендациями.

В педагогической среде принято делить все ЦОР на простые и сложные.

К особенностям простых ЦОР относятся их целостность и неделимость в процессе использования на отдельные элементы, способные применяться самостоятельно, изолированно. Например, это иллюстрация в формате JPEG, документы в разных форматах (MS Office, PDF), видео- или аудиозапись, отдельный объект выполненного на определенной технологической платформе учебного курса. Простые ЦОР сегодня – неотъемлемая часть нашей жизни, ведь мы пользуемся ими уже достаточно долго.

В отличие от простых, в структуре сложных ЦОР вычлняются отдельные элементы, выполняющие функцию самостоятельных образовательных ресурсов. Это, например, тематический каталог, система тестирования, электронный учебный курс по какой-либо дисциплине (программе). В рамках данной статьи мы берем за основу именно сложные ЦОР, поскольку они сейчас наиболее востребованы и в школе, и в вузе.

Неоспорима важность включения ЦОР в процесс подготовки будущего учителя изобразительного искусства, поскольку благодаря их тщательному отбору и грамотному применению эффективность системы образования в высшем учебном заведении значительно повышается, что в конечном счете ведет к профессиональному самоопределению студентов. По авторитетному мнению В.А. Варданяна, А.П. Русяева, «профессиональное самоопределение – это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, и он не завершается профессиональной подготовкой, а длится всю жизнь» [4].

На наш взгляд, первостепенная роль ЦОР состоит не столько в том, что с их помощью студенты аккумулируют знания, находя в их лице новые источники информации, а столько в том, что в ходе совместной с преподавателем деятельности у них формируются основы педагогической компетентности. К сожалению, во время обучения в вузе студенты еще в полной мере не осознают, каким образом в дальнейшем они будут применять полученные знания, умения и навыки в своей будущей деятельности в роли учителей. Между тем, если они будут понимать практическую значимость ЦОР, то их использование в формате видео- и аудио-конференций, просмотра проведения открытых уроков, самостоятельной разработки презентаций на семинарских занятиях будет способствовать повышению у студентов мотивации к обучению.

Благодаря применению ЦОР будущие учителя изобразительного искусства научатся в первую очередь самостоятельно добывать знания, что поможет им овладеть методами научного познания, позволит продуктивно осуществлять образовательную деятельность на базе сформированных осознанных знаний, которые будут использоваться ими оперативно и гибко. Эти же умения по поиску и переработке информации они в дальнейшем передадут своим ученикам.

Велика роль ЦОР в активизации работоспособности студентов в целом. При использовании подобных ресурсов создаются условия, способствующие формированию мотивации к актуализации знаний, умений и навыков, приобретенных студентами. Под чутким контролем преподавателя они применяют их, чтобы разрешить ту или иную непредсказуемую проблемную педагогическую ситуацию, требующую творческих идей, быстрой реакции и активного мышления.

Наряду с вышеперечисленными еще одним преимуществом использования ЦОР следует назвать то, чтобы они оперативно снабжают преподавателей и студентов актуальной информацией о происходящих в образовательном процессе нововведениях и прочих изменениях. Следует также отметить, что на базе ЦОР осуществляется бесперебойная и оперативная коммуникация преподавателей и студентов, благодаря чему повышается в целом эффективность образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно выделить ряд дидактических функций ЦОР при обучении бакалавров изобразительного искусства. В первую очередь здесь следует обозначить их ведущую роль в процессе формирования коммуникативных навыков. Кроме того, использование ЦОР будет в немалой степени способствовать формированию у студентов основ педагогической компетентности, повышению их мотивации к обучению благодаря пониманию такой характеристики ЦОР, как практико-ориентированность. Также с помощью цифровых образовательных ресурсов у будущих учителей изобразительного искусства формируются умения самостоятельно обучаться, развиваться, совершенствоваться и реализовывать себя как личность.

Однако не следует пренебрегать тем фактом, что между применением цифровых образовательных технологий и качественным образованием нельзя поставить знак равенства. Как и при включении в учебный процесс любого другого средства обучения, прежде чем внедрять ЦОР учителю необходимо должным образом подготовиться к занятиям.

Вместе с должным образом подобранными технологиями ЦОР делают обучение более качественным, вариативным, дифференцированным и индивидуализированным. В этой связи к преимуществам их использования относят следующие:

- с их помощью процесс получения знаний в школе становится более индивидуализированным и дифференцированным;

- благодаря включению их в учебный процесс у школьников повышается мотивация к обучению, также наблюдается рост активности на уроках;

- ЦОР погружают учащихся в усвоение нового материала, а в дальнейшем помогают выполнять тренировочные упражнения на практике;

- с помощью ЦОР, используемых в процессе обучения, расширяются источники получения знаний, кроме того, подача материала становится более наглядной за счет обращения к информационно-справочным системам, электронным учебникам и энциклопедиям, презентациям, которые отличаются от традиционных учебных пособий главным образом тем, что при их использовании задействованы практически неограниченные возможности кинестетического, визуального, аудиального каналов восприятия информации;

- в случае необходимости ЦОР позволяют вновь и вновь вернуться к пройденному материалу;

- благодаря ЦОР у учителя появляется возможность контролировать самостоятельную деятельность учащихся, обеспечивать обратную связь в рамках учебного занятия и во внеурочной деятельности.

Все вышеперечисленные положительные качества ЦОР способствуют повышению эффективности образовательного процесса в целом.

М.В. Антонова справедливо отмечает: «В XXI в. с развитием технологий формируется новая концепция образования, согласно которой учителю больше не нужно быть источником знаний, так как их можно получить из других информационных источников, поэтому основной задачей школы становится обучение детей навыкам поиска и использования информации, ее критического анализа» [2, С. 9]. Таким поистине неиссякаемым источником информации для будущих учителей изобразительного искусства могут стать цифровые образовательные ресурсы.

Выводы. Проведенное в рамках данной статьи исследование роли цифровых образовательных ресурсов в профессиональной подготовке бакалавров изобразительного искусства позволило нам сделать вывод о необходимости интеграции цифровых технологий в образовательный процесс педагогического вуза. Открытость, доступность знаний, сформированная у обучающихся цифровая компетентность способствуют переходу некоторых традиционных форм подачи учебного материала в цифровое пространство, тем самым придают профессиональным навыкам будущих учителей изобразительного искусства многоуровневый характер. В их деятельности ЦОР должны стать эффективными инструментами, с помощью которых жизнь в будущей профессии будет гораздо легче. Вместе с тем будет наблюдаться развитие коммуникативных умений, в связи с чем учитель будет не игнорировать работу учащихся, отстраняясь от нее, а интенсифицировать и активизировать их деятельность.

Литература:

1. Авдеева, С. Учебные материалы нового поколения в проекте ИСО / С. Авдеева // Народное образование. – 2007. – № 9. – С. 187-194
2. Антонова, М.В. Формирование Soft skills у детей как условие их подготовки к осознанному выбору будущей профессии / М.В. Антонова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – № 4. – С. 7-11
3. Ваграменко, Я.А. Информатика: образовательный аспект / Я.А. Ваграменко. – Москва: ИИО РАО, 2011. – 120 с.
4. Варданян, В.А. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков / В.А. Варданян, А.П. Русяев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>
5. Дьякова, Е.А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е.А. Дьякова, Г.Г. Сечкаева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24-35

6. Коваленко, И.Н. Создание электронной библиотеки учебных и методических материалов / И.Н. Коваленко // Информатика и образование. – 2005. – № 12. – С. 55-62
7. Копытова, Н.Е. Разработка образовательной программы высшего образования на базе «1С: УНИВЕРСИТЕТ ПРОФ» / Н.Е. Копытова, Т.А. Черкасова // Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 4(42). – С. 27-33
8. Redeker, K. European framework for the digital competence of Educators: DigCompEdu / K. Redeker. – Luxembourg: Joint Research Centre, European Union, 2017. – URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-andtechnical-research-reports/european-framework-digital-competence-educatorsdigcompedu>.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры программирования и инфокоммуникационных технологий Эльмурзаева Мадина Эмильхановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая и прикладная математика» Батаева Мадина Тархоевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный);
кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и истории социальной работы социального факультета Стофарандова Виктория Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье рассматривается характеристика погружения будущих бакалавров в исследовательскую деятельность в соответствии с курсом обучения в рамках профиля подготовки. Определяются подходы к выполнению будущими бакалаврами различных исследовательских работ, и оценивается степень применимости данных научных работ к потенциальной профессиональной деятельности студентов. Определяется сущность электронной платформы, посвященной обучению будущих бакалавров подходам к исследовательской деятельности. Приводятся обязательные компоненты предлагаемой электронной платформы. Акцентируется внимание на наиболее востребованных электронных образовательных ресурсах для функционирования платформы. Приводятся перспективы для будущих бакалавров и университетов при реализации рассматриваемого электронного инструмента стимулирования научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: будущий бакалавр, научно-исследовательская деятельность, электронный образовательный ресурс, электронная платформа, практикум.

Annotation. The article discusses the characteristics of immersion of future bachelors in research activities in accordance with the course of study within the training profile. The approaches to the implementation of various research works by future bachelors are determined, and the degree of applicability of these scientific works to the potential professional activity of students is assessed. The essence of the electronic platform dedicated to teaching future bachelors approaches to research activities is determined. The mandatory components of the proposed electronic platform are given. Attention is focused on the most popular electronic educational resources for the functioning of the platform. The prospects for future bachelors and universities in the implementation of the considered electronic tool for stimulating research activities are given.

Key words: future bachelor, research activity, electronic educational resource, electronic platform, workshop.

Введение. Навыки по решению различных исследовательских задач в обязательном порядке предусмотрены всеми федеральными образовательными стандартами высшего образования по направлению бакалавриата. Ожидания федеральных ведомств от будущих бакалавров базируется на том, что такие студенты в процессе обучения должны уметь осуществлять не только исследовательскую деятельность, но также проводить различные эксперименты. Таким образом, будущий бакалавр должен научиться проводить исследуемую информацию через все стадии ее обработки и анализа [1].

Для педагога обозначенные ожидания означают необходимость разработки специальных подходов и приемов в целях достижения комплекса искомых компетенций.

Изложение основного материала статьи. В условиях современной цифровизации данная задача может решаться посредством электронных образовательных ресурсов, под которыми принято понимать комплекс электронных средств обучения, позволяющие освоить определенные знания или совершенствовать необходимые навыки. В тоже время цифровизация образования затрагивает педагогические действия, способствующие раскрытию научного потенциала будущих бакалавров. В частности, педагог, основоположник технического образования в России Соймонов М.Ф. определял необходимость создания условий для студентов, которые способствовали бы разработке ими моделей изделий или устройств в целях последующего внедрения результатов подобных исследований в жизнь общества [9, С. 23]. Данный педагогический постулат соответствует целевому назначению исследований технического и педагогического характера.

Спирмен Ч.Э. рассматривал раскрытие научного потенциала студентов посредством развития G-факторов, отвечающих за общие врожденные способности к познанию, S-факторов, обозначающие специализированные способности отдельной личности [7, С. 93]. Педагог Скалкова Я. рассматривала привитие навыков к исследовательской деятельности посредством концепции познавательных закономерностей освоения более фундаментальных знаний [5, С. 294]. Таким образом, для педагога университета развитие научно-исследовательского потенциала будущих бакалавров представляет собой расширенную и системную задачу. Подходы педагогического характера к решению обозначенной проблемы предполагают, что цифровизация будет постепенно расширять возможности для увеличения потенциала будущих бакалавров научно-исследовательской направленности.

Совершенствование профессиональных компетенций будущих бакалавров сегодня представляется возможным не только при непосредственном участии педагога и его наставничестве. Современные технологии позволяют существенно расширить образовательные возможности, в том числе для будущих бакалавров [8, С. 34]. Период обучения будущих бакалавров в целом направлен на комплексную подготовку к более фундаментальной исследовательской деятельности в

магистратуре и аспирантуре. Предполагается, что четыре года обучения для будущих бакалавров будут распределены с учетом поступательного совершенствования искомых компетенций и всеобъемлющего охвата знаний будущего бакалавра относительно подходов к научно-исследовательской деятельности. В действительности на первом году обучения будущий бакалавр обладает общими представлениями о характере осуществления исследовательской работы. Данные представления преимущественно базируются на навыках реферирования, которые будущий бакалавр совершенствовал еще в период обучения в общеобразовательной организации. Соответственно, первый курс обучения в целом проявляется рефлексивной компетенцией, которая способствует будущему бакалавру ориентироваться на имеющиеся обобщенные представления о научной деятельности. Переходя на второй курс, будущий бакалавр за счет специфики подготовки научных докладов и первых курсовых работ, а также курсовых проектов дополняет существующие знания новой информацией. Будущий бакалавр начинает осознавать, что исследовательская работа предполагает более расширенное изучение научного вопроса, поиск искомой информации из различных источников и библиотек, а также более комплексное и трудоемкое оформление подобных научных работ.

Второй курс обучения для таких студентов в целом посвящен так называемому привыканию к значительному объему исследуемой информации, который сопряжен преимущественно с профилем обучения. Третий курс обучения предполагает, что будущий бакалавр уже осведомлен о характере полноценных научных работ и специфики исследовательской деятельности. Количественно научных работ различного объема и формата у будущего бакалавра, в соответствии с образовательной программой, становится значительно больше. Однако проблема состоит в том, что исследовательская деятельность на третьем и четвертых курсах обучения носит в значительной степени эпизодический характер.

Будущий бакалавр занимается исследовательской деятельностью в течение определенного количества времени. При этом отведенное для исследования время не предполагает длительный характер, к примеру, полгода или год, два года. Кроме того, исследовательская деятельность осуществляется в рамках единичных дисциплин, которые предусматривают выполнение исследовательской работы в качестве инструмента для совершенствования рефлексивной компетенции. Выполняемые исследовательские работы на третьем - четвертых курсах будущими бакалаврами в целом не предполагают, что данные научные труды могут формироваться в совокупность научного направления, в рамках которых они потенциально могут специализироваться в течение последующей жизни.

Выпускная квалификационная работа (ВКР), выполняемая на четвертом курсе, выступает формой итога всей образовательной деятельности определенного студента. Несмотря на то, что исследовательский потенциал подобных научных работ достаточно высок, тем не менее, как и все предыдущие научные труды будущего бакалавра, ВКР не предполагает логического продолжения в виде более фундаментального исследования.

Положительной стороной обозначенной образовательной практики, в сфере научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров, выступает тенденция образовательного сектора к цифровизации. Внедряемые электронные образовательные ресурсы в действительности выполняют сопровождающую и вспомогательную роль для стимулирования научно-исследовательского потенциала будущих бакалавров. Несмотря на то, что в настоящее время каждым университетом ежегодно создаются сотни весьма актуальных и полезных электронных ресурсов, цифровых платформ, интеллектуальных систем, кластеров и других источников дистанционного образования, в данной сфере пока отсутствует единая сеть или система по формированию научно-исследовательского потенциала среди будущих бакалавров [1, С. 323].

В целом функционирующие на территории Российской Федерации (РФ) ГОСты позволяют унифицировать подход к созданию и оформлению результатов исследовательских работ, пригодных для восприятия научным сообществом [6, С. 53].

В рамках цифровизации представляется необходимым и целесообразным создавать электронные ресурсы для всех будущих бакалавров российских учебных заведений по единому принципу. Обозначенный подход позволит структурировать в дистанционном формате дополнительный процесс обучения наравне с освоением основной образовательной программы, посвященный навыкам проведения исследовательской работы [2, С. 204]. Стоит отметить, что процесс исследования аккумулирует информационно-познавательную компетенцию, когнитивную и рефлексивную, которые в совокупности создают предпосылки для совершенствования более узконаправленных компетенций профессиональной направленности. Соответственно, на единой электронной сети или федеральной платформе, на которой, в соответствии с искомой компетенцией для будущих бакалавров на каждом году обучения, могут быть размещены различные виды электронных образовательных ресурсов на исследовательскую тематику. К примеру, структура обучения проведению исследовательских работ для будущих бакалавров может быть подразделена аналогично, как это осуществляется в учебных планах и учебно-методических программах для каждой дисциплины [10, С. 93].

Специализированная образовательная программа может позволить структурировать все электронные ресурсы в соответствии с курсом обучения или в соответствии со структурой исследовательской деятельности, каждый компонент которой будущим бакалавром осваивается в качестве отдельной темы. В частности, для погружения будущего бакалавра в понимание сущности исследовательской деятельности целесообразно предусмотреть онлайн лекции в соответствии с тематическим компонентом, практические задания по профилю подготовки, практикумы и дополнительную платформу для размещения всех исследовательских заданий от педагогов, участвующих в данной сети университетов.

Обозначенные электронные ресурсы способны устранить дефицит знаний для будущих бакалавров о том, как конструировать исследовательскую работу и организовать мероприятия в рамках соответствующей научной деятельности. К примеру, практика показывает, что будущие бакалавры достаточно слабо различают цель исследования от задач. Практика также показывает, что будущие бакалавры могут не суметь найти применение получаемым сопутствующим результатам, которые представляют потенциальный интерес для других исследований, однако не соответствуют искомой цели настоящей научной работы. Таким образом, онлайн лекции могут быть посвящены разбору подобных тематических вопросов и предусматривать разъяснительную работу консультационного характера силами педагогов университетов.

Электронные практические задания в целом сопряжены с тематиками онлайн лекций и направлены на совершенствование информационно-познавательной и рефлексивной компетенций. Практикумы выступают одной из ключевых составляющих обучения будущих бакалавров непосредственно исследовательской деятельности.

Недостатком других подобных электронных курсов, которые преимущественно носят эпизодический характер и не всегда учитывают образовательные цели будущих бакалавров, является унифицированный подход к практической части пробного исследования. Предлагаемая электронная платформа будет позволять будущему бакалавру определить свой профиль обучения и впоследствии выбрать исследуемую проблему для проведения пробного полноценного исследования. Таким образом, будущий бакалавр на примере знакомой ему отрасли, которая представляет для него потенциальный профессиональный интерес, может приблизиться к предмету своей будущей деятельности и попробовать свои силы, как если бы он занимался данным вопросом на профессиональной основе.

Практикум на платформе предполагает постоянно обновляемую базу потенциальных исследовательских работ и проблем, подлежащих для прикладного изучения будущими бакалаврами. Дополнительная платформа, на которой педагоги могли бы размещать задания исследовательского характера, в действительности направлены на стимулирование будущих

бакалавров не только к проведению исследовательской деятельности, но также к получению количества баллов в зависимости от степени сложности проводимого исследования. Таким образом, внедрение электронных образовательных ресурсов потенциально может приводить будущих бакалавров к готовности разработки новой экономической модели, иного педагогического приема, нового способа формирования синтаксической конструкции, моделированию образца технической детали и др. Приведенная электронная платформа по проведению исследовательских работ может потенциально аккумулировать всю исследовательскую деятельность, которую университеты осуществляют в настоящее время. К примеру, в рамках данной платформы будущие бакалавры Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ) могли бы проводить исследования в отношении исторического и культурного наследия народов Прикаспийского региона, историко-этнографического направления, способам сохранения языков кавказских народов и др. [4].

Обозначенная электронная платформа будет полезна для будущих бакалавров Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова), которые учатся проводить исследовательские работы по педагогическому мастерству, созданию современного учебника для подготовки старшеклассников, способам применения информационных технологий при объединении научных мероприятий, проходящих в разных точках планеты или субъектов РФ по идентичной теме [12].

Будущие бакалавры Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (ФГБОУ ВО ГНТУ им. академика М.Д. Миллионщикова) могут использовать потенциал электронной платформы для исследования средств обучения геологии, нефтехимии, природопользованию, геоэкологии и др. [3]. При этом будущие бакалавры трех приведенных университетов могут потенциально объединяться на электронной платформе с целью проведения совместных исследовательских работ в рамках дисциплин общеобразовательного характера, а именно философии, педагогики, культуры речи, социологии и др. Объединяющий фактор для будущих бакалавров в действительности способствует совершенствованию коммуникативной компетенции и углублению потенциала для совершенствования информативно-познавательной компетенции за счет общих усилий привлечения различных источников и ресурсов для организации и проведения научно-исследовательской деятельности.

На начальном этапе приведенная электронная платформа может функционировать между ФГБОУ ВО ДГУ, ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова и ФГБОУ ВО ГНТУ им. М.Д. Миллионщикова и предоставлять возможность для апробации всех электронных образовательных ресурсов, затрагивающих исследовательскую деятельность. Результаты исследований будущих бакалавров, а также специфика использования электронной платформы с течением времени будут неизбежно корректировать педагогические подходы к содержательной части лекционных и практических компонентов платформы.

Помимо содержательной части, посвященной специфике проведения научно-исследовательской деятельности, представляется целесообразным внедрение соответствующего электронного журнала, в котором будут публиковаться результаты исследований будущих бакалавров. Данные публикации могут быть индексированы научными платформами и служить приоритетным компонентом для поступления будущих бакалавров в магистратуру соответствующего университета или университета-партнера данной платформы. В совокупности платформа может сформировать единую и взаимодополняемую научную систему, которая возвращает будущих ученых и заинтересованных в результате своей деятельности высококвалифицированных специалистов.

Выводы. Стимулирование научно-исследовательской деятельности посредством электронных образовательных ресурсов в значительной степени представляет стратегическую важность не только для будущих бакалавров, но также для развития научного потенциала университетов. Этап подготовки будущих бакалавров выступает в качестве периода времени, в рамках которого перед университетом стоит задача развить научный потенциал для дальнейшей исследовательской и профессиональной деятельности. Представляется важным обучить будущих бакалавров принципам ведения научно-исследовательской деятельности и создать для них условия по совершенствованию искомым компетенций в целях облегчения исследования ими различных проблемных вопросов. Роль электронных образовательных ресурсов следует пересмотреть и систематизировать при формировании системы возвращения научного потенциала среди будущих бакалавров.

Литература:

1. Бариева, А.А. Использование электронных образовательных ресурсов для формирования самостоятельной деятельности студентов / А.А. Бариева // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся. – 2019. – С. 321-324
2. Ваганова, О.И. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / О.И. Ваганова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – №. 2 (31). – С. 203-207
3. Грозненский государственный нефтяной технический университет им. академика М.Д. Миллионщикова: сайт. – 2023. – URL: <https://gstou.ru/?ysclid=lonerqiggd333022509> (дата обращения: 07.11.2023)
4. Дагестанский государственный университет: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=lon5c28c3z45903931> (дата обращения: 06/11/2023)
5. Забродина, И.В. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды / И.В. Забродина, Н.А. Козлова, С.Н. Фортигина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – №. 3 (28). – С. 293-295
6. Кадыров, Р.Х. Развитие эффективности исследовательской деятельности студентов ВУЗа / Р.Х. Кадыров, Н.Э. Назарова // Проблемы науки. – 2021. – №. 4 (63). – С. 52-54
7. Клименко, Ю.А. К вопросу о научно-исследовательской деятельности студентов в высшей школе / Ю.А. Клименко, А.П. Преображенский, Л.Н. Мотунова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2020. – №. 2. – С. 92-96
8. Коротков, С.Г. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе / С.Г. Коротков, Д.А. Крылов, Е.С. Бахтина // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14. – №. 1 (37). – С. 33-40
9. Скибицкий, Э.Г. К вопросу подготовки студентов к научной деятельности на основе адаптивного электронного образовательного ресурса / Э.Г. Скибицкий, Е.П. Яхина // Высшее образование сегодня. – 2021. – №. 2. – С. 22-27
10. Сухоруков, И.С. Успешность обучения у студентов, использующих электронные образовательные ресурсы / И.С. Сухоруков, А.И. Голубченко // Психология-наука будущего: поиск молодых ученых. – 2019. – С. 91-94
11. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата: сайт. – 2023. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4?ysclid=lon5ifzel6592379763> (дата обращения: 07.11.2023)

УДК 378

старший преподаватель кафедры программирования и инфокоммуникационных технологий Эльмурзаева Мадина Эмильхановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и информационных технологий социального факультета Мусаева Саният Джалалудиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала);
студентка 4 курса социального факультета Рамазанова Алжанат Казимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика подготовки бакалавров и особенности их адаптации в процессе цифровизации высшего образования. Приводятся примеры лабораторных занятий и дополненной реальности, а также образовательных систем, которые в наглядной форме показывают необходимость поэтапного внедрения цифровых продуктов в процесс подготовки бакалавров. Акцентируется внимание на расширенной применимости цифровых продуктов и необходимости их взаимосвязи с потенциальной профессиональной деятельностью бакалавров. Определяется целесообразность разработки критериев и соответствующего стандарта оценочного типа для предоставления педагогам возможности результативного отбора программных продуктов и иных цифровых инструментов для образовательного процесса бакалавров.

Ключевые слова: бакалавр, образовательный процесс, цифровизация, цифровой продукт, профессиональная подготовка.

Annotation. The article discusses the specifics of bachelor's degree training and the peculiarities of their adaptation in the process of digitalization of higher education. Examples of laboratory classes and augmented reality, as well as educational systems are given, which clearly show the need for the gradual introduction of digital products into the bachelor's training process. Attention is focused on the expanded applicability of digital products and the need for their relationship with the potential professional activity of bachelors. The expediency of developing criteria and an appropriate evaluation type standard for providing teachers with the opportunity to effectively select software products and other digital tools for the educational process of bachelors is determined.

Key words: bachelor's degree, educational process, digitalization, digital product, professional training.

Введение. Цифровая трансформация в настоящее время наблюдается во всех отраслях, в том числе в сфере образования. Согласно положениям Национальных проектов в сфере образования [7] и цифровизации [8], обозначенный процесс будет осуществляться в ближайшие годы в ускоренном режиме. Если рассматривать цифровизацию в сфере образования, то под данным процессом подразумевается комплексный набор действий и мер, который направлен на внедрение цифровых технологий, инструментов, подходов и иных компонентов, затрагивающих результаты ИТ-сферы.

Цифровизация образовательного процесса потенциально реформирует образовательную среду, что в настоящее время отражается на коммуникациях и способах распространения информации между педагогами и студентами. Обозначенный процесс будет иметь продолжение, так как одни технологии сменяются другими, более актуальными. Однако для сферы образования преимущественным и важным представляются не программные продукты нового типа, а педагогические подходы в условиях цифровизации и адаптации студентов к новой реальности.

Подготовка бакалавров в действительности представляет фундаментальную проблему на фоне комплексной цифровизации высшего образования, что провоцирует целесообразность научных педагогических дискуссий и разработке регламентированных подходов.

Изложение основного материала статьи. Программа подготовки бакалавров предполагает первую степень обучения с внедрением ключевых научных компонентов в образовательном процессе. Российская законодательная система подразделяет федеральные стандарты в зависимости от профиля подготовки. Существует федеральные стандарты для подготовки бакалавров, в которых обозначены цифровые технологии как элементы прогрессивного обучения. В тоже время профильным федеральным ведомством предусмотрен образовательный стандарт по направлению подготовки в ИТ-сфере [10].

Неизменно сфера образования следует подходу, предложенному в свое время Т. Гоббсом, который акцентировал внимание на важности конструирования ассоциативных связей в процессе обучения. Таким образом, студент воспринимает программные продукты в качестве аналогов идентичных инструментов не информационного характера. Сфера образования представляет собой целостную систему, которая, согласно В.И. Гриневецкому и С.Г. Шаповаленко, создает предпосылки к необходимости осуществления цифровизации по принципу централизации в целях результативного управления [4, С. 68].

Вне зависимости от профиля подготовки в равноценной степени обозначается неотъемлемая важность цифровизации образовательного процесса. В частности, в рамках Национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» во многих учебных заведениях внедряются цифровые кафедры, к которым имеют отношение не только лица, изъявляющие желание пройти профессиональную переподготовку, но также студенты любых специальностей, которые хотят совершенствовать свои компетенции за счет получения ИТ-навыков или новой ИТ-профессии. Данный аспект выступает одним из компонентов цифровой трансформации, в которой принимают участие бакалавры.

Начиная с первого курса, в отношении бакалавров университетами зачастую предпринимаются решения прогрессивного характера, которые нацелены на активное внедрение цифровизации в повседневную жизнь студентов. Рассматривая образовательный процесс бакалавров, следует отметить, что в целом он сконструирован в качестве алгоритма достижения исковой образовательной цели. Подготовка бакалавра сегодня идентична структуре программного обеспечения, в рамках которого вместо заданий и задач выступают компетенции, технологии и педагогические приемы [1, С. 392].

Обработка и освоение внешней информации осуществляется бакалавром аналогично, как это может осуществляться

программным обеспечением. Соответственно, не представляется удивительным активное внедрение элементов цифровизации в образовательный процесс бакалавров. Большинство лабораторных занятий в рамках различных дисциплин в настоящее время проводятся посредством использования информационных технологий. Таким образом, бакалавры могут рассчитывать и прогнозировать любые социальные и экономические процессы, что предоставляет возможность совершенствовать информативно-познавательную компетенцию для способности анализировать явления путем одновременного совершенствования рефлексивной компетенции.

Обозначенная рефлексивная компетенция достигается путем неоднократного применения IT-технологий на лабораторных занятиях. Таким образом, непосредственно образовательная система в рамках определенных дисциплин предполагает и способствует постоянному проведению лабораторных занятий в искомом формате.

Цифровизация при обучении бакалавров предполагает не только внедрение цифровых инструментов для освоения навыков, но также провоцирует к трансформации педагогических подходов к изучению бакалаврами, к примеру, иностранных языков [3, С. 179]. Расширенные возможности некоторых информационных систем позволяют создавать специальные курсы обучения, которые в соответствии с учебными планами и необходимыми часами внеаудиторных занятий, позволяют дополнить образовательный процесс для бакалавров третьего и четвертого курсов [2, С. 10].

Прохождение электронных курсов и иных учебных материалов на цифровых платформах позволяет усилить качество подготовки бакалавров за счет автоматического сбора, сохранения и обработки данных по успеваемости студентов. Для педагога представляется важным не только обеспечение содержанием образовательного процесса, но также получение возможности контролировать динамику профессиональной подготовки бакалавров [6, С. 92]. Цифровизация должна отвечать запросам рынка труда, так как предполагается, что бакалавр по окончании университета обладает целостными и систематическими знаниями, которые покрывают основные профессиональные обязанности на рабочем месте. Данный аспект вынуждает трансформировать образовательный процесс при помощи таких технологий и подходов, которые могут помочь достичь искомые цели в течение четырех лет обучения. Это значит, что не все имеющиеся образовательные технологии и программное обеспечение в действительности целесообразны и могут отвечать образовательным потребностям.

В федеральных стандартах не существует предписаний или рекомендаций относительно определенных программных инструментов. Некоторые IT-инструменты университет может организовать по своему усмотрению, если данное программное обеспечение позволяет более результативно управлять учебным заведением. В рамках отдельной дисциплины программное обеспечение определяется непосредственно педагогом. Соответственно, именно педагог конструирует цифровую среду в образовательном процессе. Ему следует выбирать программное обеспечение с учетом таких требований, как доступность для студентов, беспрепятственность с точки зрения законодательства, возможность достижения искомых компетенций в рамках дисциплины. Таким образом, педагог при обучении бакалавров обязан учитывать все законодательные аспекты, которые регулируют функциональность IT-инструментов. К примеру, ранее широко практиковалось размещение учебных материалов в сообществах социальных сетей. В настоящее время некоторые социальные сети по объективным причинам запрещены к использованию, как в личных, так и в иных целях [9, С. 18].

Так как цифровая трансформация в настоящее время продолжается в системе высшего образования, то законодательные ограничения вынуждают педагога применять преимущественно российские IT-инструменты, в том числе в целях распространения среди бакалавров учебных материалов. Другим критерием выступает целесообразность применения цифрового инструмента в учебных целях. Для повышения результативности освоения дисциплины бакалаврами необходимо предусматривать соблюдение принципа единообразия, который исключает использование множества цифровых инструментов тактического характера. К примеру, нецелесообразно прибегать к использованию мобильного приложения, если данный сервис представляется возможным применить на одном или двух тематических занятиях.

Бакалавры в цифровом пространстве не должны ощущать некоторую потерянность среди множества IT-инструментов, которые в действительности не обязательны, однако по каким-либо причинам удобны педагогу. Задача педагога состоит в совершенствовании бакалаврами компетенций не только в отношении содержательной части дисциплин, но также относительно применения цифровых технологий. Некоторые IT-продукты востребованы не только в образовательных целях, но и в профессиональных. Таким образом, представляется целесообразным совершенствование рефлексивной компетенции за счет привития навыков работы с программными продуктами, которые бакалаврам могут пригодиться в предполагаемой профессиональной деятельности или при обучении в магистратуре. В этом случае прослеживается подход педагога к рациональной цифровизации, которая носит долгосрочный характер.

Соответственно, цифровизация лабораторных занятий и различных практикумов в образовательном процессе бакалавров может стать подходящей платформой для адаптации программных продуктов, которые в действительности необходимы для процесса подготовки профессиональной направленности. В целом процесс цифровизации может осуществляться при подготовке бакалавров постепенно, что позволит им адаптироваться в цифровом мире к третьему-четвертому курсам. На первом-втором курсах для бакалавров достаточны электронные издания, просветительские медиаресурсы, образовательные платформы, которые в совокупности образуют информационную среду и прививают навык работы с различными источниками информации и ресурсами. Элементы дополненной реальности, образовательной робототехники и 3D-печати относятся к адаптирующимся программным продуктам, в отношении которых требуется предварительная подготовка бакалавров.

Обозначенная подготовка преимущественно осуществляется при совершенствовании целой плеяды компетенций, когда бакалавр пробует собственные силы в рамках моделирования объектов. Инструменты дополненной реальности и робототехники предполагают умение бакалавром обучать искусственный интеллект искомым действиям. Для того, чтобы бакалавр мог обучать искусственный интеллект, ему необходимо адаптироваться в содержательной части профиля подготовки и понимать, какой информации ему не хватает или какой искомый образовательный результат ему необходим. В целом искусственный интеллект изучается и используется бакалаврами в рамках нескольких дисциплин базового уровня.

Тем не менее, возможности цифровизации могут быть адаптированы в расширенном перечне специализаций. К примеру, бакалавры, изучающие начальную педагогику, могут формировать развивающие игры для детей начальных классов, с которыми они взаимодействуют в период прохождения практики в образовательной организации. Бакалавры, изучающие филологию при помощи искусственного интеллекта, могут создавать уникальные диктанты для проведения практических занятий на уроках при прохождении практики в образовательной организации.

Возможности цифровизации, как наглядно видно в приведенных примерах, требуют постепенной подготовки бакалавров к цифровой образовательной среде. Обозначенная подготовка должна выдерживать принцип поэтапности, а также принцип от простого к более сложному. Немаловажным для каждого педагога представляется понимание, что бакалавр изучает различные дисциплины одновременно, что потенциально может подразумевать применение различных, несоприкасающихся друг с другом, цифровых технологий. Это создает потенциальный риск возникновения у бакалавра ощущения, что информационные технологии превалируют в его сознании над содержательной частью профиля подготовки.

Проблема гармонизации цифровой трансформации образовательного процесса должна ставиться на уровне университета или обсуждаться на педагогических публичных мероприятиях, так как современные реалии приводят к целесообразности разработки оценочных критериев при внедрении каждым педагогом цифровых инструментов по своему усмотрению. Оценочные критерии должны быть адаптированы под искомые компетенции и разработаны для удобства педагога, который лишь планирует внедрить программный продукт в процесс обучения бакалавров.

Рассматриваемые критерии должны в обязательном порядке учитывать возрастной диапазон бакалавров и степень загруженности образовательной программы с учетом того, что принцип гармонизации должен преследовать цель упрощения освоения сложной по структуре информации. Данный оценочный аспект целесообразен, в том числе по причине различного интеллектуального подхода производителей цифровых инструментов образовательного направления. Если существуют федеральные стандарты, которые разрабатываются с учетом методических подходов различных профильных специалистов, то также должен существовать стандарт внедрения программных продуктов в образовательную среду бакалавров.

Качество современного обучения показывает, что основная проблема бакалавров состоит в ухудшении функции памяти, которая чрезвычайно необходима для обработки и анализа новой информации. Данная тенденция образуется, в том числе по причине разрозненности используемых бакалаврами в образовательной и личной целях программных продуктов. Соответственно, оценочные критерии, образующие специальный стандарт, в перспективе могут разрешить данную проблему путем отбора цифровых продуктов для образовательного процесса с точки зрения их целесообразности и полезности.

В настоящее время в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (ФГБОУ ВО ДГУ) [5] и ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова) [11] ведутся активные дискуссии относительно цифровой трансформации в сферу образования. Представители двух вузов намерены разработать направления специализированных исследований для того, чтобы впоследствии конструировать воспитательный процесс и помочь студентам более оптимально ориентироваться в цифровом пространстве учебного заведения.

Уникальным подходом ФГБОУ ВО ДГУ и ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А.Кадырова выступает совместное решение представителей обозначенных вузов в отношении внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс с учетом морально-этнических норм принятых в процессе обучения на территории Республики Дагестан и Чеченской Республики. Дополнительным компонентом выступает потенциальная разработка кросс-культурной дидактики при внедрении искусственного интеллекта в педагогическую активность.

В настоящее время также обсуждается возможность внедрения на базе двух рассматриваемых университетов методологии тизаурус-обучения, затрагивающего обучения бакалавров на первом курсе компонентам анализа различных явлений. В целом цифровизация обучения представляет особый интерес в рассматриваемых университетах, так как в настоящее время прослеживается целесообразность распространения в образовательном процессе бакалавров цифровых продуктов, которые в Республике Дагестан и Чеченской Республики пока применяются только в отношении магистрантов. Подготовка бакалавров в последнее время осуществляется в более расширенном формате в рамках различных специализаций, так как наблюдается наложение законодательных изменений в сфере образования и перехода государства к цифровым платформам в рамках Национальных проектов.

Выводы. Таким образом, цифровизация высшего образования должна быть структурирована и стандартизирована изначально для подготовки бакалавров. Апробация новых стандартов внедрения цифровых продуктов уже в настоящее время возможно во многих крупных университетах, в том числе в ФГБОУ ВО ДГУ и ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова. Реализация цифровых продуктов при подготовке бакалавров показывает необходимость разработки рациональных подходов при выборе педагогом соответствующих образовательных ИТ-инструментов. Современные тенденции указывают на неизбежность цифровизации образовательного процесса, однако для бакалавров должен быть предусмотрен поэтапный подход к адаптации в новой образовательной реальности. Несмотря на то, что цифровые технологии могут охватить значительную часть образовательного процесса, университетам целесообразно оставлять определенную часть содержания процесса обучения бакалавров для совершенствования коммуникативных компетенций.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Цифровизация образования: к вопросу о создании и функционировании цифровой образовательной среды / Л.Ю.Айснер, О.Д. Наумов // В сборнике: Проблемы современной аграрной науки. Материалы международной научной конференции. Красноярск. – 2020. – С. 391-393
2. Батракова, И.С. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова // Высшее образование в России. – 2021. – №. 8-9. – С. 9-19
3. Везиров, Т.Г. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов / Т.Г. Везиров, З.Д. Рашидова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №. 1 (80). – С. 178-180
4. Гаирбекова, П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России / П.И. Гаирбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №. 2. – С. 65-69
5. Дагестанский государственный университет: сайт. – 2023. – URL: <https://dgu.ru/?ysclid=lon5c28c3z45903931> (дата обращения: 06.11.2023)
6. Колыхматов, В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования / В.И. Колыхматов // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2019. – №. 8 (174). – С. 91-95
7. Национальный проект «Образование»: сайт. – 2023. – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie?ysclid=lon5co81he355477049> (дата обращения: 06.11.2023)
8. Национальный проект «Цифровая экономика»: сайт. – 2023. – URL: <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/tsifrovaya-ekonomika?ysclid=lon5gqdbpu63748033> (дата обращения: 06.11.2023)
9. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – №. 4. – С. 16-26
10. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата: сайт. – 2023. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4?ysclid=lon5ifzel6592379763> (дата обращения: 06.11.2023)
11. Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова: сайт. – 2023. – URL: <https://www.chesu.ru/?ysclid=lon59x99dz96989191> (дата обращения: 06.11.2023)

УДК 376.37

кандидат педагогических наук Якушева Вероника Владимировна

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

студентка магистратуры 3 курса Егоренкова Елена Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей овладения фразой детьми с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются особенности формирования у них фразовой речи, обусловленные степенью тяжести аффективной патологии. Обращается внимание на то, что для большинства детей дошкольного возраста с РАС характерна неготовность к продуцированию фразы в самостоятельной речи. Необходимым условием исследования навыков, предшествующих формированию фразовой речи, является применение научно обоснованной и эффективной методики обследования. Осмысление современных диагностических материалов позволяет считать одной из таких программу «VB-MAPP» Марка Сандберга, направленную на оценку навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями. Цель предлагаемого исследования – оценка предпосылок к овладению фразовой речью с помощью этой программы. В эксперименте приняли участие 3 ребенка старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Полученные данные свидетельствуют о неравномерном развитии навыков, предшествующих формированию фразовой речи (навык просьб, навык называния, эхо-навыки, поведение слушателя, моторная имитация, интравербальное поведение). Наименее сформированы из них эхо-навыки и интравербальное поведение. Обследование показало, что речевое развитие испытуемых сопоставимо с речевым развитием детей 18-20 месячного возраста согласно принятым онтогенетическим нормам.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, фразовая речь, дети дошкольного возраста, VB – MAPP, навыки, предшествующие формированию фразовой речи.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the possibilities of mastering phrases by children with autism spectrum disorder. The features of the formation of phrasal speech in them, determined by the severity of affective pathology, are considered. Attention is drawn to the fact that most preschool children with ASD are characterized by an unpreparedness to produce phrases in independent speech. A necessary condition for studying skills that precede the formation of phrasal speech is the use of scientifically based and effective examination techniques. Understanding modern diagnostic materials allows us to consider Mark Sandberg's VB-MAPP program, aimed at assessing speech and social interaction skills for children with autism and other disorders, to be one of these. The purpose of the proposed study is to assess the prerequisites for mastering phrasal speech using this program. 3 children of senior preschool age with autism spectrum disorder took part in the experiment. The data obtained indicate the uneven development of skills preceding the formation of phrasal speech (request skill, naming skill, echo skills, listener behavior, motor imitation, intraverbal behavior). The least developed of them are echo skills and intraverbal behavior. The examination showed that the speech development of the subjects is comparable to the speech development of children 18-20 months of age according to accepted ontogenetic norms.

Key words: autism spectrum disorders, phrasal speech, diagnostics, preschool children, VB – MAPP, skills preceding the formation of phrasal speech.

Введение. Увеличение количества детей с расстройством аутистического спектра, разная степень выраженности аффективной патологии, специфические речезыковые трудности обуславливают научно-практическую значимость изучения вопросов организации эффективной комплексной коррекционной помощи обучающимся с аутизмом.

В настоящее время, как отмечается многими исследователями (С.В. Андреева [1; 2], Е.Р. Баенская и О.С. Никольская [8], Л.Г. Нуриева [10] и др.), все актуальнее становится проблема формирования фразовой речи и выявления ее нарушений у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Анализ последних публикаций, рассматривающих диагностический и методический аспекты данной проблемы, показал, что для детей с РАС характерны особенности понимания и построения фразы [2; 8; 10], у большинства из них отмечаются трудности овладения социально-коммуникативными навыками [6; 8; 9], и все чаще специалисты, работающие с такими обучающимися, используют научно обоснованные методики прикладного анализа поведения для оценки навыков речи и социального взаимодействия [3; 4; 7].

Цель данной статьи – представление результатов эмпирического исследования навыков, предшествующих овладению фразой, у детей старшего дошкольного возраста с РАС с помощью методики «VB-MAPP», применение которой позволяет получить объективные данные и установить их соответствие вехам онтогенетического развития речи нормотипичных детей в возрасте до 2 лет 6 месяцев.

Изложение основного материала статьи. Одним из показателей успешного речевого развития детей дошкольного возраста является умение оперировать фразой для выполнения коммуникативной, регулятивной, познавательной функции речи. Согласно исследованиям В. П. Глухова [5, С. 29], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [13, С. 60] и других ученых, владение фразовой речью детьми дошкольного возраста играет ключевую роль в формировании связной речи, а также в их социально-коммуникативном развитии, что проявляется в умении вести диалог, выражать мысли и потребности, умении договариваться. Для того чтобы у детей дошкольного возраста с РАС сформировать готовность к овладению фразовой речью, как важнейшей составляющей коммуникативного поведения, необходима своевременная диагностика и эффективная коррекционная работа.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – группа комплексных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению, стереотипностью поведения [12, С. 9].

Ученые отмечают вариативный характер речевых нарушений и выделяют ряд специфических черт речевого развития детей рассматриваемой группы, указывая и на отклонения в формировании фразовой речи, обусловленные степенью тяжести аффективной патологии.

Рассмотрим особенности фразовой речи детей с РАС каждой из 4-х групп, выделенных О.С. Никольской в клинико-психологической классификации на основе учета характера и степени нарушений взаимодействия с внешней средой [9, С. 25].

У детей I группы в некоторых случаях фразовая речь не появляется совсем, за исключением спонтанного произнесения фразы в аффективных ситуациях («Вот кошка, у которой пушистый хвост!», «Деревья красивые!») [6, С. 22; 9, С. 28]. В других случаях дети овладевают фразой в соответствии с онтогенетическими нормами, при этом отличительной чертой от фразы нормотипичного ребенка является ее «неконкретность» и «некоммуникативность» («Гулять!», «Это собака!», «Мама делает чисто!») [1, С. 17; 2, С. 37; 9, С. 23].

Дети с РАС второй группы при переходе к фразовой речи не изменяют слова согласно грамматическим нормам, не используют предлоги, не употребляют либо изменяют личные местоимения. Для них более доступно понимание и построение фразы, состоящей из качественного прилагательного и существительного. У таких детей наибольшие трудности возникают при оперировании именем существительным и глаголом как на уровне понимания смысла предложения, так и на уровне самостоятельного его продуцирования. По мнению С.В. Андреевой, синтаксическая конструкция типа «имя существительное + глагол» требует навыка дифференциации объектов в движении, анализа, умения связывать два элемента по смыслу без визуальной опоры [2, С. 38].

Первые фразы детей с РАС представляют собой отставленные эхололии, которые направлены на потребность в игре словами и не являются средствами коммуникации. В части случаев эхололии используются, как удачные формулы, направленные на получение доступа к желаемому предмету или действию. Например, «Кушать, кушать!» с интонацией мамы, когда хочет кушать, или «Никак Лёвушка не достанет!», в любой ситуации, когда не может достать интересующий ребенка предмет [1, С. 16; 6, С. 22].

Дети с РАС третьей группы овладевают фразовой речью в соответствии с онтогенетическими нормами. Отличительной чертой речи этих детей является грамматически сложная фраза, способность к «взрослым» рассуждениям, при этом речь остается стереотипной, и активно используется для аутистимуляций. Например: «Шла бы ты домой, Пенелопа!» [6, С. 22; 9, С. 34].

У детей 4 группы фразовая речь появляется своевременно. Приостановка речевого развития до 5-6 лет, обусловленная регрессом, наступающим в возрасте 2-2,5 лет, приводит к практически полному исчезновению фразовой речи. В связи с меньшим стремлением к самостоятельной речи и неиспользованием готовых речевых штампов, такая речь изобилует аграмматизмами [1, С. 17; 9, С. 37-38].

Таким образом, для каждой группы детей с РАС характерны особенности фразовой речи и несформированность предпосылок к овладению ею, которые необходимо выявить на этапе проведения логопедического обследования.

Решение вопроса, а именно, определение того, какой выбрать диагностический инструментарий, какую систему оценивания речевых навыков применить специалисту, является важным и для организации обследования речи детей с РАС, и для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов с целью организации эффективной коррекционной работы.

Не претендуя на полноту анализа методических рекомендаций по обследованию фразовой речи у обучающихся с РАС, обратимся к источникам в свободном доступе и отметим, что более широко представлены методические материалы, касающиеся коррекционного обучения.

В диагностических целях рекомендуется использовать протокол педагогического обследования А.В. Хаустова и логопедическую диагностику Д.А. Шукиной. Протокол, разработанный группой специалистов под руководством А.В. Хаустова, позволяет провести оценку актуального развития по нескольким областям, что важно для оценки овладения речью. Несмотря на наличие удобных бланков, в которых тестируемые навыки расположены с учетом онтогенеза, она не является информативной для определения уровня сформированности речевых навыков, предшествующих овладению фразой [14, С. 11].

В логопедической диагностике детей с РАС, направленной на всестороннее обследование аутичных детей (автор – Д.А. Шукина), инструкции в заданиях предъявляются в развернутой форме, что, по нашему мнению, может вызывать трудности их понимания детьми, находящимися на начальном этапе формирования фразовой речи [15, С. 74].

Кроме того, предъявление классических диагностических заданий имеет своей целью «определение возрастного уровня речи», что «...не помогает выявить конкретные проблемы в развитии речи...» [4, С. 56] и не позволяет установить стартовые возможности детей с РАС.

В этой связи отмечается повышенный интерес педагогов к практико-ориентированным методикам прикладного анализа поведения человека. Стоит отметить, что программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями (VB-MAPP – Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program), основанная на анализе речевого поведения Б.Ф. Скиннера является самой востребованной у специалистов [3; 4; 7]. Это связано с широкими возможностями применения данной программы: оценка сильных сторон ребенка с РАС (компенсаторных возможностей); анализ имеющихся дефицитов развития; определение цели и задач коррекционной работы.

Представим результаты использования методики VB-MAPP Марка Сандберга, включающей раздел «Оценка вех развития» [11, С. 31-37].

В экспериментальном исследовании, проведенном на базе ООО «Наши дети» (г. Смоленск), приняли участие 3 ребенка старшего дошкольного возраста с РАС. Для исследования речевых навыков, предшествующих формированию фразовой речи, из 16 показателей, представленных в методике, были выбраны 6 вех: манд (навык выражения просьбы); такт (навык обозначения сенсорных невербальных стимулов); способность следовать инструкции (поведение слушателя); подражание (эхо-реакции), копирование движения (моторная имитация); реагирование на чье-либо вербальное поведение без стимулов (интравербальное поведение), соответствующие двум первым возрастным этапам (1 уровень – от 0 до 18 мес. и 2 уровень – от 18 мес. до 30 мес.) [11, С. 1]. Далее представим результаты обследования участников эксперимента. Охарактеризуем полученные данные с точки зрения установления соответствия актуального уровня сформированности навыков, предшествующих овладению фразовой речью, возрастным показателям.

Ребенок 1 (мальчик 6 лет 9 месяцев) речью пользовался для просьб. Навык «Манд»: доступно 10 словесных просьб (лошадь, кукла, чипсы и др.). Остальные мотивационные предметы просил указательным жестом и сопровождал просьбу взглядом в глаза. Взгляд в глаза удерживал на протяжении 3 секунд. Навыки согласия и отказа отсутствовали.

Навык «Такт»: назвал только 10 предметов, часто встречающихся в быту или являющихся мотивационными для данного ребенка: чипсы, лошадь, шапка, стол.

Навык «Поведение слушателя»: смог показать 10 картинок из четырех разных изображений (банан, тапки, сыр, шапка), по инструкции выполнил 5 действий.

Высокие показатели были отмечены при обследовании навыка «Моторная имитация». Ребенок самостоятельно повторил за взрослым упражнения общей, мелкой, оральной моторики, имитировал действия с предметами, трехкомпонентные последовательности действий, а также выполнял по показу взрослого незнакомые новые действия.

Эхо-навыки ограничивались повторением односложных и частично двусложных слов и комбинаций слогов, в части случаев наблюдались замены и искажения звуков (пример). Интравербальные навыки отсутствовали. Ребенок не способен

дифференцированно реагировать на речь других посредством собственного высказывания. Согласно полученным данным, Ребенок 1 находится на первом уровне тестирования VB-MAPP, что соответствует возрасту 1,8-2 года ребенка с нормальным развитием, исключение составляет навык моторной имитации, который соответствует 4-летнему возрасту нормотипичного ребенка.

Ребенок 2 (мальчик 6 лет 3 месяца) также пользовался речью для выражения просьбы. Навык «Манд» был сформирован на среднем уровне. Мальчик однословно просил предметы, не находящиеся в поле его зрения, а также называл недостающие части к мотивационным предметам (например: когда получал металлофон, просил: «Палочка!»). В репертуаре просьб были просьбы о действиях («Дуй!», «Открой!», «Дай!», «Помоги!»). Навыки согласия и отказа отсутствовали.

Навык «Такт»: наименовывал более 25 предметов, и 5 действий, обобщал такт-реакции двух видов одного объекта, например: когда ребенку предъявляли две картинки с изображением двух различных собак, и задавали вопрос «Кто это?», ребенок отвечал: «Собака!» на каждую из них.

При проверке понимания обращенной речи (показатель «Поведение слушателя») ребенок с РАС самостоятельно осуществлял выбор картинки из шести изображений различных предметов (собака, вилка, щетка, сыр, стол, шапка) для 40 различных картинок. Он выполнял действия по пяти простым инструкциям («Сядь!», «Дуй!», «Бросай!», «Прыгай!», «Лови!») при оценке состояния предикативного словаря.

Навык «Моторная имитация» у этого мальчика был менее развит по сравнению с другими испытуемыми. Наиболее успешно он выполнил задание на повторение действия с предметом, которое содержит дополнительное требование выбор одного из трех предметов. Большие трудности вызывали задания оральной имитации («Качели»), упражнения для кистей и пальцев рук («Класс», «Коза», «Корова»). Двухкомпонентные последовательности действий оказались недоступными для выполнения.

Эхо-навыки выражались в умении произносить односложные и частично двусложные слова, комбинаций слогов, а также простые фразы. Наблюдалась замены и искажения звуков. Интравербальные навыки отсутствовали. Согласно результатам, базовые речевые навыки Ребенка 2 находятся в стадии формирования второго уровня тестирования VB-MAPP, что соответствует возрасту 2-2,5 лет ребенка с нормальным развитием.

Ребенок 3 (девочка 6 лет 5 месяцев). Навык «Манд» не сформирован. Она однословно просила 4 предмета – чипсы, шар (воздушный), конфета, пузыри (мыльные), находящиеся в поле ее зрения. Доступ к остальным мотивационным предметам получала, подвела к ним взрослого за руку, или подтолкнув руку взрослого к интересующему предмету. Указательный жест, навыки согласия и отказа отсутствовали. Обследование состояния навыка «Такт» показало, что девочка называла три предмета, которые являлись для нее мотивационными («чипсы», «сок», «очки»).

При оценке понимания речи (навык «Поведение слушателя») смогла выбрать названный предмет по инструкции педагога, например: когда в руках у взрослого находятся очки и банан, взрослый предлагает, возьми очки, девочка берет в руки очки. Также успешно выполнила задания на выбор изображения из четырех предметных картинок (яблоко, собака, шоколад, кукла).

Девочка продемонстрировала понимание смысла четырех простых инструкций («Хлопай!», «Топаи!», «Кружись!», «Прыгай!»).

Навык «Моторная имитация»: свойственны трудности при выполнении заданий на исследование состояния мелкой моторики, а воспроизведение двухкомпонентных последовательностей действий оказалось недоступным.

Для эхо-навыков характерно умение произносить односложные и частично двусложные слова, комбинаций слогов с заменами и искажениями звуков. Интравербальные навыки отсутствовали. По результатам исследования базовые речевые навыки Ребенка 3, такие как «Манд», «Такт», и «Эхо-навыки» находятся на начальной стадии формирования. Навыки «Поведение слушателя» и «Моторная имитация» являются более развитыми, находятся в стадии формирования второго уровня тестирования «VB-MAPP».

Выводы. В ходе исследования было установлено, что развитие фразовой речи и формирование ее предпосылок у детей с РАС протекает вариативно и своеобразно. Опыт применения тестовых заданий из методики «VB-MAPP» свидетельствует об успешном их использовании в логопедической диагностике. Исследование показало, что уровень сформированности навыков, предшествующих овладению фразовой речью, у детей старшего дошкольного возраста с РАС сопоставим с речевым развитием детей 18-20-месячного возраста согласно принятым онтогенетическим нормам, и соответствует первому этапу аморфных слов-корней. Учет стартовых возможностей; онтогенеза становления фразовой речи; индивидуальных особенностей ребенка является обязательным методическим требованием при разработке индивидуальной коррекционной программы для обучающегося с расстройством аутистического спектра.

Литература:

1. Андреева, С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм и отягченный интеллектуальной недостаточностью / С.В. Андреева // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. – № 3 (56). – С. 16-23
2. Андреева, С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС / С.В. Андреева // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Том 17. – № 3 (64). – С. 36-46
3. Барбера, М.Л. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии: Методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития. – 3-е изд. / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева; предисл. к рус. изд. В.Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 264 с.
4. Гисматулина, Р.Н. Оценка речевых навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра / Р.Н. Гисматулина // Педагогическая перспектива. – 2023. – № 2 (10). – С. 54-62
5. Глухов, В.П. Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций / В.П. Глухов. – Москва: МПГУ, 2017. – 136 с.
6. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – Москва: Просвещение, 1991. – 96 с.
7. Нигматулина, И.А. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP / И.А. Нигматулина, Н.С. Борисова, А.С. Фролова // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Том 19. – № 1 (70). – С. 25-33
8. Никольская, О.С. Аутизм и расстройства аутистического спектра. Диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская [и др.]; ответственный редактор О.С. Никольская. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 295 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/520530> (дата обращения 24.02.2023)
9. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2016. – 288 с.
10. Нуриева, Л.Г. Развитие речи аутичных детей: Методические разработки / Л.Г. Нуриева. – Москва: Теревинф, 2006. – 112 с.

11. Сандберг, М. VB-Март. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / М. Сандберг. – Copyright©, 2007-2011. – 275 с.
12. Симашкова, Н.В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н.В. Симашкова, Т.П. Ключник. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 288 с.
13. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
14. Хаустов, А.В. Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32-50
15. Шукина, Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: Учеб.-метод. пособие / Д.А. Шукина. – Москва: Редкая птица, 2019. – 192 с.

Педагогика

УДК 37.016:54]:004

кандидат педагогических наук, доцент Якушева Галина Ивановна

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

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается значение химических дисциплин в воспитательном процессе будущих учителей химии. Особое внимание уделяется мировоззренческому, экологическому, гуманистическому, гражданско-патриотическому, нравственному воспитанию. Показано применение содержательно-целевого и процессуально-деятельностного направлений в развитии гуманистических взглядов. Особое внимание уделено трудовому и экологическому воспитанию. В осуществлении экологического, патриотического воспитания важным является региональный аспект. Рассмотрены особенности применения содержания химических дисциплин в воспитании будущих учителей химии.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, мировоззренческое воспитание, экологическое воспитание, гуманистическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, содержательно-целевое направление, процессуально-деятельностное направление.

Annotation. This article examines the importance of chemical disciplines in the educational process of future chemistry teachers. Special attention is paid to ideological, ecological, humanistic, civic-patriotic, moral education. The application of content-oriented and procedural-activity directions in the development of humanistic views is shown. Special attention is paid to labor and environmental education. In the implementation of ecological, patriotic education, the regional aspect is important. The features of the application of the content of chemical disciplines in the education of future chemistry teachers are considered.

Key words: educational potential, ideological education, environmental education, humanistic education, civic and patriotic education, content and target direction, procedural and activity direction.

Введение. На современном этапе развития общества, науки и техники от настоящего и будущего учителя требуются такие личностные и профессиональные качества, как творческая инициатива, самостоятельность, конкурентоспособность, способность к самообразованию и саморазвитию. В связи с этим в высших учебных заведениях большое внимание уделяется воспитательной работе. Наряду с гуманитарными дисциплинами важная роль в воспитании принадлежит естественнонаучным дисциплинам. Не исключением являются химические дисциплины.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время практически нет исследований посвященных проблеме воспитания будущих учителей химии, проблеме организации методической подготовки учителей химии к реализации воспитательной работы с обучающимися с использованием воспитательного потенциала учебного предмета химия. Данная работа осуществлялась в рамках исследования по проекту «Разработка механизмов реализации воспитательного потенциала предметной подготовки будущих учителей», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (соглашение №073-03-2023-07/3 от 19 июня 2023 г.).

Химические дисциплины имеют большой воспитательный потенциал и воспитательную силу. Основными направлениями воспитания в процессе изучения химических дисциплин являются: мировоззренческое, экологическое, гуманистическое, трудовое и экономическое, эстетическое, гражданско-патриотическое, валеологическое, нравственное [3].

Воспитательный процесс, связанный с обучением, требует от педагога большой продуманности. Необходимо не только использовать учебную информацию воспитывающего характера, но и преобразовывать знания в убеждения. Убеждения формируют мировоззрение студентов.

Одним из важнейших элементов формирования мировоззрения студентов является развитие гуманистических взглядов. Развитие гуманистических взглядов студентов при изучении химических дисциплин имеет два направления: содержательно-целевое и процессуально-деятельностное [4].

Содержательно-целевое направление ориентируется на формирование у студентов научного мировоззрения и гуманистического отношения к миру. Для преодоления отчуждения науки от человека изучая химию необходимо раскрывать связь между химическими знаниями и применение в повседневной жизни, и как использовать данные знания в решении бытовых проблем. Развивать гуманистические взгляды на основе отношения студентов к объектам живой и не живой природы. Так при изучении общей и неорганической химии, при изучении элементов различных групп и подгрупп периодической системы химических элементов, рассматриваются практическая значимость элементов той или иной группы некоторых их соединений, их биологическая роль. Изучение физической и коллоидной химии предполагает изучение роли осмоса в природе, в биохимических организмах, в технике, роль кислотности в биологических процессах, физиологической роли буферных смесей и многие другие вопросы.

Важную роль в развитии гуманистических взглядов является изучение и иллюстрация практической значимости открытий выдающихся ученых: Д.И. Менделеева, М.В. Ломаносова, Г.И. Гесса, Марии Склодовской-Кюри и многих других.

Процессуально-деятельностное направление ориентировано на организацию процесса обучения предполагающего уважение достоинства и прав человека, ценность личности, субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся. Оно подразумевает гуманное (человеческое) отношение к обучающемуся, умение видеть в нем человека и принимать его таким,

какой он есть, а не пытаться его «подогнать» или переделать. В этом направлении необходимо работать при изучении всех дисциплин, но особенно в данном направлении необходимо работать при изучении следующих дисциплин «Методика обучения и воспитания: химии», «Современные технологии в химическом образовании».

Формирование естественно-научного мировоззрения у студентов является одной из важных задач химического образования. Естественно-научное мировоззрение способствует пониманию студентами химической части естественнонаучной картины мира. Основными мировоззренческими идеями содержания химических дисциплин являются:

- 1) Материальное единство мира.
- 2) Объективное существование материи независимо от человеческого сознания.
- 3) Постоянное движение материи и взаимосвязь форм ее движения.
- 4) Всеобщая связь явлений.
- 5) Бесконечность познаваемости человеком окружающего мира.

При изучении химических дисциплин отбор идей и положений осуществляется с учетом таких показателей, как тесная связь с содержанием учебной дисциплины; проявление в ряде изучаемых химических процессов; необходимость для глубокого и верного понимания сущности этих явлений; возможность применения при дальнейшем изучении материала в качестве метода анализа и оценки новых фактов; возможность использования для создания представлений об общих закономерностях явлений природы; доступность для понимания обучающихся; логическая обоснованность введения и закрепления в сознании студентов при изучении данной дисциплины.

Химические дисциплины, наряду с гуманитарными содействуют гражданско-патриотическому воспитанию студентов: уважение и любовь к Родине, чувство гордости за достижения в области науки. Основными направлениями гражданско-патриотического воспитания при изучении химических дисциплин являются: духовно-нравственное, культурно-историческое направление, военно-патриотическое. В рамках духовно-нравственного направления необходимо осознание будущими педагогами идеалов и ориентиров, которыми необходимо руководствоваться в практической деятельности. Здесь, как правило, мы используем содержание о жизни и деятельности великих русских химиков. М.В. Ломоносов является основоположником теоретических основ химии, им организовано лабораторное исследование в России, он является основателем многих химических производств. Изучая органическую химию, студенты восхищаются талантом, трудолюбием, самоотверженностью такого ученого как А.П. Бородин. Александр Парфирьевич Бородин – известный русский химик, композитор, автор оперы «Князь Игорь». Первые ученые женщины – химики: А.Ф. Волкова, работала над изучением ароматических сульфокислот, занималась педагогической деятельностью; Ю.В. Лермонтова, ее труды посвящены переработки нефти, она является первой русской женщиной – доктором химии. Можно говорить о многих ученых химиках, которые являются примером для формирования таких качеств, как добросовестность, честность, трудолюбие, любовь к своему народу и Отечеству. Военно-патриотическое направление – ориентировано на формирование у студентов высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству. Ученые-химики внесли большой вклад в Победу над фашистскими захватчиками. В историю победы внесены такие имена: А.Е. Арбузов, А.Н. Бах, В.И. Вернадский, А.Н. Несмеянов и многие другие.

В осуществлении патриотического воспитания важным является региональный аспект. В этом направлении использование регионального компонента в преподавании химических дисциплин является обязательным условием. При изучении дисциплины «Химическая технология» делается акцент на более детальное изучение процессов химической технологии наиболее крупнейших промышленных предприятий Оренбургской области, таких как гелиевый завод, Южно-Уральская горно-перерабатывающая компания, Медногорский медно-серный комбинат и др.

Трудовое воспитание может быть реализовано при организации эксперимента по химии. Химический эксперимент является неотъемлемой частью химических дисциплин, курсовой работы, выпускной квалификационной работы. Химический эксперимент позволяет развивать умения наблюдать явления и объяснять их сущность в свете изученных теорий и законов, формирует и совершенствует экспериментальные умения и навыки, прививает навыки планирования своей работы и осуществления самоконтроля, воспитывает аккуратность, уважение и любовь к труду.

Важным направлением трудового воспитания является использования содержания истории открытий ученых химиков. На занятиях важно рассказать о нелегком, а также иногда и опасном для жизни труде ученых-химиков. Одним из ярких примеров трудолюбия, отваги, самоотверженности является Мария Склодовская-Кюри. Единственная женщина-учёный XX века, которая пользовалась такой известностью в мире, как Мария Кюри. Согласно опросу, проведённому журналом «New Scientist» в 2009 году, Склодовская была названа самой вдохновляющей женщиной науки. Лауреат Нобелевской премии И.М. Франк отмечает: «Нельзя не чувствовать отвагу и твёрдость этой женщины, шедшей наперекор всем трудностям к поставленным ею целям. Её мечта – это совсем не мечтательность. Это мечта деятельная, требующая напряжения воли и сосредоточения всех сил, мечта, претворяемая в жизнь. Это не только мечта о подвиге, но и сам подвиг». Однако Марию Склодовскую-Кюри это не остановило, и она стала первой женщиной в мире, получившей Нобелевскую премию, первым человеком в мире, ставшим нобелевским лауреатом два раза и первой преподавательницей Сорбонны.

Одним первостепенным аспектом воспитания будущих учителей химии является экологическое воспитание, воспитание экологической культуры, так как экологические проблемы в своей основе преимущественно имеют химическую природу. Учитель химии должен владеть знаниями химических основ экологических проблем, иметь экологически направленное мышление. Экологическое мышление должно формироваться в течение всех годов обучения в вузе, при обучении всех химических дисциплин. Экологическое мышление включает в себя понимание о единстве мира и взаимосвязанность и взаимообусловленность всех процессов в нем, преобладающее значение экологических проблем человечества над социальными, экономическими, политическими, экономически целесообразном использовании природных ресурсов.

При изучении различных дисциплин формируется система понятий химико-экологического содержания, которая включает основные воздействия человека на окружающую среду, процессы оптимизации взаимодействия общества и природы. При изучении неорганической химии, химии окружающей среды рассматривается вопрос о круговороте веществ в природе. В экологическом образовании и воспитании эта природная закономерность занимает одно из центральных положений, поэтому необходимо рассматривать круговорот веществ одновременно и как понятие химическое (превращение веществ и энергии), и как понятие экологическое (биогеохимический круговорот веществ). При изучении дисциплины «Прикладная химия» делается акцент на природоохранные понятия: рациональное природопользование, комплексное использование сырья и отходов производства, кооперирование различных производств, экологически безопасные технологии, малоотходные, безотходные и бессточные технологии, эффективные методы очистки газообразных, жидких и твердых отходов, утилизация вторичного сырья (реутилизация), производство экологически чистых продуктов и материалов. Все эти понятия отражают проблемы рационального природопользования, сохранения природной среды, основные направления развития безотходной технологии (как отдельной модели производства). Все перечисленное способствует формированию культуры поведения человека в окружающей среде, формирует ответственность за грамотное

использование природных ресурсов. Экологически образованный, воспитанный учитель сможет донести данные позиции до обучающихся [1, 2].

Эстетическая составляющая воспитания развивает, обогащает эмоциональную сферу личности будущего учителя химии. Это возможно используя в процессе изучения химических дисциплин информацию о веществах и материалах, которые используются для создания произведений искусства, используя произведения поэтов и писателей, в которых образно описываются научные явления. Так, изучая состав стекла можно прочитать письмо М.В. Ломоносова о пользе стекла, изучая свойства и применение алюминия, вспоминаем город будущего, описанный в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Исследуя жизнь и деятельность ученых-химиков показать, какое значение для них имело искусство. Мысли Д.И. Менделеева об искусстве и красоте природы, научного познания сохранились в его статьях и письмах.

Правовое воспитание является немаловажным аспектом воспитательной работы с обучающимися. При изучении каждой химической дисциплины разбираются правила техники безопасности, правила безопасного поведения обучающихся в химических лабораториях, правила хранения реактивов, прекурсоров, правила отчетности использования реактивов.

Вывод. Таким образом, анализ содержания химических дисциплин доказывает присутствие большого потенциала для осуществления воспитательной работы с будущими учителями химии. При осуществлении данной работы у студентов формируется естественнонаучное мировоззрение, гуманизм и активная жизненная позиция.

Литература:

1. Иноземцева, Е.В. Экологическое воспитание на уроках химии / Е.В. Иноземцева // Молодой ученый. – 2014. – №18(77). – С. 561-564
2. Кровельщикова, Т.Н. Из опыта реализации экологического подхода к обучению химии / Т.Н. Кровельщикова, А.В. Коршунов // Химия в школе. – 2002. – № 8. – С. 40-42
3. Нарушевич, В.Н. К вопросу о подготовке будущего учителя / В.Н. Нарушевич, Е.А. Аршанский // Химия в школе. – 2016. – №1. – С. 15-20
4. Сохранов-Преображенский, В.В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В.В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – №3 (27). – С. 162-169

Педагогика

УДК 374.32

аспирант Яяев Азиз Ремзиевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

доктор педагогических наук, доцент Ильченко Лариса Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МОЛОДЁЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению детских общественных объединений, организаций и движений как социального и политического института воспитания детей и молодежи на региональном уровне. Определена их значимость, охарактеризованы специфические особенности и направления работы детских и молодежных организаций, объединений и движений на уровне отдельно взятого региона. В преобразовании российского социума важное место отводится активной деятельности молодежных организаций с учетом приоритетов, ориентированных на социальный заказ общества. Значимость молодежи в России велика, включённая в общественную жизнь государства и общества, она является двигателем научного и общественного прогресса. Вместе с тем, в условиях, сложившихся в современной информационно-агитационной экстремистской обстановке, подростки и молодые люди часто оказываются наиболее незащищенной группой населения, попадающей под влияние радикальных идей. В связи с этим необходимо целенаправленно воздействовать на сознание детей и молодежи, с целью воспитания у них духовно-нравственных, патриотических качеств, путем погружения в созидательную и общественно значимую деятельность в интересах России. Качественные преобразования в детском движении стали происходить еще в 90-е годы прошлого века в рамках популярной, на тот момент, Конвенции о правах ребенка. Явные преобразования были присущи всем институтам взаимодействия государства и общества, что стало отражением тенденций характерных для мирового детского движения, которое трактовалось как «движение в интересах детей». Семья и школа, безусловно, влияют на развивающуюся личность с учетом своих программ и содержания педагогических воздействий, однако для полного и эффективного процесса социализации подростков и молодежи, в условиях современных социальных процессов, необходимо их личное участие в общественной жизни современного общества. Современное детское движение является тем социальным явлением, которое позволяет детям испытать на себе влияние данных процессов. Поэтому возникает необходимость в рассмотрении детских общественных объединений, организаций и движений как социального и политического института воспитания детей и молодежи на региональном уровне. Все это обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Ключевые слова: детские общественные объединения, «детская общественная организация», «детское движение», развитие системы молодёжных движений в Республике Крым.

Annotation. This article is devoted to the reconsideration of children's public associations, organizations and movements as a social and political institution for raising children and youth at the regional level. Their significance is determined, specific features and directions of work of children's and youth organizations, associations and movements at the level of a single region are characterized. In the transformation of the Russian society, an important place is given to the active work of youth organizations, taking into account the priorities focused on the social order of society. The importance of youth in Russia is great, included in the public life of the state and society, it is the engine of scientific and social progress. At the same time, in the conditions that have developed in the modern extremist information and propaganda environment, adolescents and young people often turn out to be the most vulnerable group of the population that falls under the influence of radical ideas. In this regard, it is necessary to purposefully influence the minds of children and young people in order to educate them in spiritual, moral, patriotic qualities, by immersing them in creative and socially significant activities in the interests of Russia. Qualitative transformations in the children's movement began to take place as early as the 90s of the last century within the framework of the Convention on the Rights of the Child, which was popular at that time. Explicit transformations were inherent in all institutions of interaction between the state and society, which became a reflection of the trends characteristic of the world children's movement, which was interpreted as a "movement in the

interests of children". The family and the school, of course, influence the developing personality, taking into account their programs and the content of pedagogical influences, however, for a complete and effective process of socialization of adolescents and youth, in the conditions of modern social processes, their personal participation in the public life of modern society is necessary. The modern children's movement is a social phenomenon that allows children to experience the influence of these processes. Therefore, there is a need to consider children's public associations, organizations and movements as a social and political institution for raising children and youth at the regional level. All this determines the relevance of the chosen research topic.

Key words: children's public associations, "children's public organization", "children's movement", development of the system of youth movements in the Republic of Crimea.

Введение. Изучению детских общественных организаций и объединений в системе воспитания, образования, истории движений и самореализации личности посвятили свои работы отечественные ученые: Л.В. Алиева, М.А. Бондарь, А.В. Волохов, С.В. Горская, Е.А. Гринина, О.В. Рейнгард, А.Я. Журкина, Л.Н. Куртеева, Л.Л. Муминова, Л.Г. Пак, О.И. Петрич и др.

Существуют следующие молодежные объединения: всероссийские, межрегиональные, региональные, по месту проживания детей и созданные в определенном образовательном заведении. Государство гарантирует соблюдение прав и законных интересов детских перечисленных объединений и организаций, им предоставляется финансовая помощь, однако, все еще остается мало изученной область их социализации именно в данных условиях.

Цель статьи: выявить региональные приоритеты в деятельности детских общественных объединений как социального института воспитания подростков и молодежи, а также осуществить обзор литературных источников по теме, выявить основные направления деятельности детских общественных объединений как социального института воспитания подрастающего поколения (на примере Республики Крым).

Изложение основного материала статьи. Общество предъявляет свои требования к каждому новому поколению, выдвигая ряд критериев на соответствие тем целям и программам их реализации, которые позволят успешно интегрироваться молодежи в поликультурную социальную структуру. Целеполагание общественной, политической и воспитательной деятельности детских общественных организаций определяется молодежной политикой государства. «Такой процесс выступает в роли целенаправленной деятельности, как система средств и способов, а также условий, ориентированных на формирование интегративных качеств личности и, представляющих собой нравственно-обусловленную готовность молодежи к процветающей социально-значимой деятельности в условиях становления гражданского общества» [2].

В исследованиях отечественных педагогов, психологов, политиков, публицистов мы обнаруживаем близкие, по сути, но разные по содержанию, понятия: «детская общественная организация», «детское общественное объединение» и «детское движение». Вместе с тем, Исследователи: А.В. Волохов, Л.В. Алиева, А.Г. Кирпичник, Е.В. Титова, В.А. Луков, И.Н. Никитин, Р.А. Литвак, О.С. Коршунова и другие, дополняют указанный перечень понятиями: «скаутское движение», «пионерское движение».

Кратко охарактеризуем понятия: «детская общественная организация», «детское общественное объединение» и «детское движение».

По словам М.А. Бондаря: «...детская общественная организация – это специально созданный институт социального воспитания и как объект социального воспитания рассматривается в следующих положениях:

- детство, в котором осуществляется объектная сущность конкретного детского движения;
- непосредственно детское движение, как организованное сообщество;
- среда, в которой функционирует и развивается определенная детская организация;
- подросток, его взаимоотношения в детском сообществе;
- взаимодействие подростка с окружающим его миром» [1].

Т.В. Трухачёв, определяя «детскую общественную организацию» подчеркивает её воспитывающую роль [3, С. 187].

Е.В. Титова полагает, что «детская общественная организация» – это самостоятельный, самоуправляемый детский общественный союз, создаваемый для осуществления определенной социальной мысли (цели), имеющий установленные нормы и правила, утвержденные в уставе или другом официальном документе, строгую структуру и фиксированное членство» [4].

Задачи детских общественных организаций, объединений и движений формируются самими участниками, с учетом индивидуальных предложений и коллективного их обобщения. Разработанным совместно Уставом организации регулируются отношения и защищаются интересы её участников.

Понятия, детская «организация» «объединение», «движение», отражают содержание психологических механизмов субъектно-субъектных отношений и особенностей коллективного взаимодействия, что является показателем самореализации личности в социальной среде. В связи с этим, детские организации и объединения остаются наиболее устойчивой составляющей детского движения, оставаясь важным социальным институтом социализации и воспитания юношей и девушек.

В процессе изучения деятельности молодежных организаций и движений Республики Крым, нам удалось узнать о том, что на полуострове активно функционируют всевозможные организации, объединения и молодежные движения начиная от школьных организаций до региональных объединений. Оказалось, что молодежь Крыма является целеустремленной и активной в общественной жизни, в развитии и становлении гражданского общества среди многих регионов нашей большой страны. «Крымские ребята участвуют во всех проводимых молодежных форумах, под руководством «Росмолодежи», – утверждал руководитель Федерального агентства по делам молодежи Сергей Пospelов еще в 2015 году.

Указанный период – это момент присоединения Автономной Республики Крым и города Севастополь к Российской Федерации. Это время отличалось «взрывом» активности патриотически настроенной молодежи и зарождения новых детских и молодежных объединений и движений.

Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», отредактированный (от 28.12.2022) [6] и Федеральный закон «Об общественных объединениях» (от 24.07.2023) [5], а также проект "Навигаторы детства", который реализуется в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», стимулировали работу детских и молодежных общественных организаций, объединений и движений в Российской Федерации. В общеобразовательных школах появилась должность советника директора школы по воспитанию и работе с детскими объединениями. Все процессы характерны и для Крыма.

Вначале хочется отметить работу детских общественных объединений, которые успешно функционируют в каждой школе Республики Крым, притом по нескольким направлениям.

Так, например, в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», МОГО Краснопереконск, Республики Крым мы ознакомились с работой четырех детских общественных объединений: «Центр детских инициатив»; «Российское движение детей и молодежи Движение первых»; «Орлята России»; «Юные инспектора дорожного движения».

Говоря о Центре детских инициатив, то нужно отметить, что с 2022 года в школах России по инициативе Министерства просвещения РФ приступили к созданию Центров детских инициатив. Такие Центры нужны школам для обеспечения полноценной деятельности школьного самоуправления, создания интересного досуга обучающихся, с целью развития у них творческого мышления и самореализации. Такие центры успешно работают во многих школах страны. В данной школе создаются условия для патриотического воспитания детей и подростков в процессе изучения истории и культуры своего города.

6 февраля 2023г. в школе состоялось еще одно важное мероприятие – торжественное открытие первичного отделения Российского движения детей и молодежи «Движение первых», а после подписания уставных документов, состоялось ещё одно немаловажное событие – посвящение в «Орлята России» учащихся 2-А класса.

В МБОУ «Зеленогорская СШ», Белогорского района, Республики Крым успешно функционируют пять детских общественных объединений, но нам хочется рассказать об объединении "От сердца к сердцу" и созданном на его основе волонтерском отряде. Работа отряда нацелена на развитие ценностей в молодежной культуре, на помощь нуждающимся; формирование у учащихся моральных качеств посредством внедрения идей добротворчества – бескорыстного труда на благо общества и приобщение обучающихся к решению важнейших проблем (например, участие в социальных, экологических, гуманитарных, культурно-образовательных, просветительских и др. проектах и программ).

Отмечая активную общественно-полезную деятельность более старших молодых людей, участников молодежных общественных организаций, объединений и движений на территории Крыма, обратим внимание на их наличие. Это, в первую очередь молодежные организации и филиалы всероссийских общественных объединений, которые появились после февраля 2014 года:

- Новые люди Крыма;
- Волонтеры Крыма;
- АСО Крым;
- МАНК Молодежная ассамблея народов Крыма;
- Молодежное объединение лидеров Крыма;
- Форум молодежных организаций Крыма;
- Креативная молодежь;
- РСМ – российский союз молодежи;
- Молодежное правительство Крыма;
- Крымская региональная организации Общероссийской общественной организации «Российский союз молодежи»;
- Молодая гвардия Единой России и др.

Особое место и внимание в этом списке заслуживает более молодая, появившаяся в Республики Крым молодежная общественная организация «Движения Первых».

С 5 по 7 августа 2023 г. в Крыму, в окрестностях Евпатории, проходил региональный форум «Движения Первых», где каждый участник с помощью высококвалифицированных спикеров и практических тренингов, получил ответы на главные вопросы о самореализации и построении своей карьеры в будущем. В нем приняли участие более 500 участников по 6 тематическим блокам и 12 направлениям Движения:

- «Моя страна! Моя планета!» (туризм и путешествие, экология и охрана природы);
- «Знания меняют мир!» (образование и знание, наука и технологии);
- «Карьера начинается с общения!» (труд, профессия и свое дело, дипломатия и международные отношения);
- «Смотри! Слушай! Говори! Твори!» (культура и искусство, медиа и коммуникации);
- «Во благо Отечеству! В помощь людям!» (патриотизм и историческая память, волонтерство и добровольчество);
- «Двигай здоровье в массы!» (спорт, здоровый образ жизни).

Выводы. Исследование показало, что на региональном уровне детскому и молодежному общественному движению присущи специфические особенности и направления работы, ориентированные на:

- региональные духовно-нравственные ценности, составляющие основу воспитательной деятельности по присвоению учащимися и молодежью национальной культуры народов, населяющих регион;
- формирование патриотических качеств молодежи по отношению к своей малой Родине и Отечеству;
- выбор модели поведения, основанной на духовных и культурных традициях и ценностях русского народа и культуры народов, населяющих Крым;
- личностно-ориентированное направление – выявление и актуализация творческого потенциала, раскрытие потенциала каждого подростка в процессе выполнения важнейшей для общества деятельности для муниципальных образований региона.

Обобщая выше сказанное, можно отметить, что детское и молодежное движение, является составляющей национальной, культурно-этнографической, социальной средой, влияющей на развитие формирующейся личности позволяющей сохранить многообразие организационных форм детской инициативы, личностного роста и творческого потенциала личности.

Литература:

1. Бондарь, М.А. Особенности феномена «детская общественная организация» / М.А. Бондарь. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 3 (50). – С. 463-468. – URL: <https://moluch.ru/archive/50/6314/> (дата обращения: 25.07.2023)
2. Деева, Е.В. Проблемы и опыт реализации потенциала детских общественных объединений в формировании патриотизма и гражданской ответственности подростков / Е.В. Деева // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». – 2016. – Том 7. – № 4(2). – С. 362-374
3. Детское движение: словарь-справочник / Правительство Москвы. Ком. обществ. и межрегион. связей; [ред.-сост. Т.В. Трухачёва]. – М.: Минск, 1998. – 544 с.
4. Титова, Е.В. Они и мы (о концептуальных основах взаимодействия образовательных учреждений и детских общественных организаций) / Е.В. Титова, Т.В. Трухачёва. – М.: Просвещение, 1993. – 64 с.
5. Федеральный закон от 19.05.1995 N 82-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «Об общественных объединениях».
6. Федеральный закон от 28.06.1995 N 98-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
психологии Делибоженко Елена Александровна
АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва);
студент Губанчиков Богдан Фаустович
АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье поднимается проблема жизнестойкости и агрессивности молодого поколения, обозначена значимость данных характеристик для личности. Выявлены особенности жизнестойкости и агрессивности студентов гуманитарных направлений. Эмпирически установлены значимые отрицательные взаимосвязи составляющих жизнестойкости со склонностью к агрессии. Показано, что у студентов с высокими показателями жизнестойкости наблюдается низкий уровень враждебности, гнева, общей и физической агрессии.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлечённость, контроль, принятие риска, агрессивность, враждебность, гнев, вербальная агрессия, физическая агрессия, студенты.

Annotation. The article raises the problem of resilience and aggressiveness of the younger generation, and outlines the significance of these characteristics for the individual. The features of resilience and aggressiveness of students in the humanities have been identified. Empirically, significant negative relationships between the components of resilience, such as involvement, control and risk taking, with a tendency to aggression have been established. It has been shown that students with high levels of resilience have low levels of hostility, anger and physical aggression.

Key words: resilience, involvement, control, risk taking, aggression, hostility, anger, verbal aggression, physical aggression, students.

Введение. Последние годы характеризуются увеличением острых чрезвычайных ситуаций, миру пришлось пережить эпидемию коронавирусной инфекции, произошло обострение и внешнеполитической обстановки. Резкие изменения в мире, политический конфликт затронул каждого, что может сказываться на психическом здоровье и психологическом благополучии подрастающего поколения. В связи с этим, возрастает проблема жизнестойкости, которая является важной характеристикой личности и занимает значимую роль в преодолении жизненных трудностей.

Основываясь на фрустрационные теории, агрессия выступает следствием фрустрирующего состояния, которое рассматривается как одна из форм психологического стресса. Жизнестойкость является одной из защит личности в стрессовой ситуации. Таким образом, агрессия может выступать показателем снижения жизнестойкости. Однако взаимосвязь жизнестойкости и её компонентов с агрессией недостаточно изучена. Возникает вопрос, будет ли высокий уровень склонности к агрессивному поведению приводить к снижению составляющих жизнестойкости.

Изложение основного материала статьи. Для одних людей стрессовые ситуации могут быть губительными, для других, возможно, они являются провокаторами их развития. По мнению профессора Калифорнийского университета С. Мадди, именно жизнестойкость защищает нас от внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессом и восприятия его как менее значимого, обстоятельства воспринимаются как подконтрольные, как вызовы жизни, стимулирующие развитие, вовлекающие человека в процесс жизни [10]. За несколько десятилетий исследований С. Мадди были накоплены данные о том, что жизнестойкость является характеристикой личности, которая повышает успешность деятельности, познавательную активность, физическую выносливость, улучшает душевное и соматическое здоровье.

Жизнестойкость включает три установки: вовлечённость, контроль и принятие риска. Вовлечённость или включённость – это предрасположенность к участию в жизни людей, происходящих событиях, противоположность этому – отстраненность и изоляция. Контроль подразумевает стремление влиять на результаты происходящие вокруг, а не погружаться в пассивность и бессилие. Принятие риска – установка учиться на своем опыте, как положительном, так и отрицательном, а не играть в безопасность, избегая неопределенности и потенциальных угроз [15].

Компоненты жизнестойкости, по мнению Мадди, структурируют наши представления о взаимодействии с окружающим миром и обеспечивают мотивацию для выполнения трудных задач. Важно обладать всеми тремя видами жизнестойкости. Например, человек с высоким уровнем контроля, но одновременно с низким уровнем вовлечённости и принятием риска будет стремиться к результатам, но не тратить время и силы на изучение опыта, не будет чувствовать свою причастность к окружающим людям и событиям. Люди с высоким уровнем вовлечённости, но одновременно с низким уровнем контроля и принятием риска будут полностью поглощены окружающими их людьми и событиями, не задумываясь о том, что они могут повлиять на них и не размышлять о своём опыте взаимодействия. Они будут крайне уязвимы даже в самых незначительных изменениях. И индивиды, которые рассматривают жизнь как приобретение опыта, т.е. с высоким уровнем принятия риска, но обладающие низким уровнем контроля и вовлечённости будут озабочены новизной, но мало заботиться об окружающих их людях и происходящих событиях и не осознавать, что могут на что-то повлиять. Такие личности похожи на искателей приключений, и можно ожидать, что они будут участвовать в азартных играх и рискованных мероприятиях ради азарта. Но опять же, это далеко от сущности жизнестойкости [15].

Жизнестойкость и её составляющие начинают формироваться в детском и в подростковом возрасте, но развивать их можно и у взрослых. Существует зависимость особенностей жизнестойкости от детско-родительских отношений [7]. Принятие, одобрение и поддержка родителями ребенка имеет решающее значение для развития его включённости, участия в происходящих событиях. Поддержка инициативы и активности ребенка важна для развития контроля и формирования стремления влиять на результат. Обеспечивая разнообразие впечатлений и неоднородность среды, родители создают основу для развития такого компонента жизнестойкости, как принятие риска, ребенок учится не избегать неопределенности и возможных угроз [11].

Е.А. Евтушенко определяет жизнестойкость как способность успешно справляться с неблагоприятными условиями и стрессом. Уровень жизнестойкости зависит от различных факторов, таких как социально-экономические преобразования, политическая обстановка, состояние окружающей среды и информационное воздействие [4]. Многочисленные исследования показали, что три компонента жизнестойкости положительно взаимосвязаны, их сочетание помогает людям расти, развиваться, обращая стрессы в свою пользу. Жизнестойкость создает мотивацию для решения проблем, а не их избегания, обеспечивает социально-поддерживающее, а не конфликтное взаимодействие. Составляющие жизнестойкости положительно связаны с высокой работоспособностью, позитивным настроением и здоровьем [14]. По мнению ряда

исследователей, жизнестойкость способствует эффективной профессиональной деятельности, поэтому стоит обратить пристальное внимание на развитие данных качеств личности студента как будущего специалиста.

Жизнестойкость является основой для душевного и физического равновесия личности, компоненты жизнестойкости помогают личности в стрессовых ситуациях, которых в современном мире становится значительно больше. Феномен агрессивности, с одной стороны, также направлен на противостояние со стрессами, с другой стороны, присутствие агрессивности как устойчивого образования – признак нарушений личностного развития. Определенный уровень агрессивности может служить основой для благоприятной адаптации человека к действительности, но высокие её показатели могут препятствовать социальной адаптации. Насколько связаны эти два явления – жизнестойкость и агрессивность, от уровня которых зависит адаптация личности?

Для начала проясним разницу между агрессией и агрессивностью. Агрессивность – это склонность к агрессии, то есть готовность проявлять агрессию в определенных ситуациях. Агрессия же – это активное проявление этой склонности, то есть фактическое насилие, нападение или угроза нападения [3; 6]. Таким образом, агрессивность – это скрытая, потенциальная форма агрессии, а агрессия – это ее открытое проявление.

Агрессия – комплексное понятие, которое включает в себя различные аспекты: физиологические, психологические, социальные и культурные. Физиологически агрессия связана с активацией симпатической нервной системы и выделением гормонов стресса, таких как адреналин и кортизол. Это приводит к повышению артериального давления, учащению сердцебиения и увеличению мышечного тонуса, что готовит организм к борьбе или бегству. Психологически агрессия связана с определенными эмоциональными состояниями, такими как гнев, раздражение, неприязнь, зависть и др. Эти эмоции могут возникать в ответ на различные стимулы, такие как оскорбления, нарушения правил и норм, конфликты, несправедливость и т.д. Социальные и культурные факторы также играют важную роль в возникновении агрессии. Некоторые социальные условия, такие как бедность, безработица, социальная изоляция, могут способствовать возникновению агрессивного поведения. Культурные факторы, такие как насилие в кино и играх, также могут влиять на формирование агрессивного поведения [2; 3; 5].

Несмотря на то, что агрессия может быть опасной и негативной, она также может иметь позитивные аспекты [1]. Например, агрессивность может помочь человеку защитить себя, своих близких в критической ситуации. Также агрессивность может быть полезна в спорте или бизнесе, где конкуренция является важным фактором успеха. В целом, агрессия – это сложное явление, которое требует комплексного подхода для его понимания и регулирования. Важно научиться распознавать сигналы агрессии и научиться эффективно управлять своими эмоциями и поведением в различных ситуациях [3; 6].

Е.Г. Шестакова, Л.Я. Дорфман выделяют агрессивное поведение и агрессивность личности. Агрессивное поведение – это внешне выраженное действие, направленное против другого индивида, которое может быть как насильственным, так и направленным на преодоление препятствий без намерения навредить. Агрессивность – это личностный конструкт, который может носить как позитивный, так и негативный характер. Однако, не всегда причиной агрессивных действий является агрессивность личности, и наоборот. Важным фактором является взаимодействие трансситуативных и ситуативных факторов [12].

Реализация нашего исследования предполагает решение нескольких задач: выявить уровень агрессивности, изучить особенности жизнестойкости студентов, установить характер связи между жизнестойкостью и агрессивностью, проверить гипотезу о том, что существует взаимосвязь таких психологических конструктов, как жизнестойкость и агрессивность.

В исследовании принимали участие студенты гуманитарных направлений обучения (психология, лингвистика, менеджмент) Московского международного университета, которые на добровольной основе заполняли опросники по определению жизнестойкости и агрессивности. Всего в исследовании приняли участие 69 студентов (44 девушки, 25 юношей), средний возраст 19,4 года.

В исследование использовались методики диагностики на выявление жизнестойкости «Тест жизнестойкости Мадди» и агрессивности «Опросник диагностики агрессивности Басса-Перри». Для анализа данных применялся коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена.

Тест жизнестойкости представляет собой русскоязычную адаптацию англоязычного опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди (Maddi) в 1984 году, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой в 2006 году [8].

Тест включает общую шкалу жизнестойкости и три ее составляющие: вовлеченность, контроль и принятие риска. Жизнестойкость была концептуализирована как личностная модель установок и стратегий, которая помогает людям превращать стрессовые обстоятельства из потенциальных катастроф в возможности для роста [15].

Для измерения показателей агрессивности применялся опросник Басса-Перри, разработанного в 1992 году Арнольдом Бассом и Марком Перри, который широко используется во многих странах и считается одним из «золотых стандартов исследования агрессивности» [13]. На русский язык тест был адаптирован в 2021 году М.М. Лобасковой с соавторами [9]. Русскоязычная версия опросника Басса и Перри, использованная в нашем исследовании, состоит из 29 вопросов, которые оцениваются по 5-балльной шкале Лайкерта, где 1 соответствует «совсем не похоже на меня», а 5 – «очень похоже на меня». Тест состоит из шкал: физическая агрессия, гнев, враждебность, вербальная агрессия и включает общую шкалу агрессии. Физическая и вербальная агрессия, которые определяются как причинение вреда другим, представляют моторный компонент поведения. Гнев, включающий в себя физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии, является эмоциональным или аффективным компонентом поведения. Враждебность как когнитивный компонент поведения состоит из чувства обиды и подозрительности. Общий балл подсчитывается путем сложения баллов по всем четырем шкалам [9].

В таблице 1 представлены результаты исследования особенностей жизнестойкости студентов.

Таблица 1

Уровни жизнестойкости (Тест жизнестойкости Мадди, %)

Показатели жизнестойкости	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Вовлеченность	7	48	45
Контроль	10	62	28
Принятие риска	44	49	7
Жизнестойкость	18	48	34

Изучение показателей жизнестойкости личности показало, что не у всех студентов развита вовлеченность, низкий уровень данного компонента у 45%, только 7% студентам характерна уверенность в том, что как бы плохо ни обстояли дела, лучше оставаться включенным в обстоятельства, а не отступать в изоляцию. Также только у 10% обучающихся высокий показатель контроля, у 28% студентов отсутствует установка, что даже в сложных ситуациях лучше продолжать пытаться влиять на результат, а не погружаться в бессилие. Однако при анализе шкалы «принятие риска» было выявлено, что 44% опрошиваемых воспринимают жизнь как способ приобретения любого опыта и знаний для дальнейшего их использования. По результатам исследования жизнестойкости было выявлено, что у 18% студентов высокий уровень развития жизнестойкости, им свойственно стремление поиска позитивного смысла происходящего, быть вовлеченными в ситуацию, расти в мудрости через осмысление опыта.

Диагностика агрессивности с помощью опросника Басса-Перри показала, что больший процент респондентов имеет средние показатели агрессивности: уровень общей и физической агрессии у 66% студентов, проявление гнева у 67%, враждебности у 65%, исключение составил средний показатель вербальной агрессии (38%). Обращает на себя внимание, что около 1/3 студентов имеют высокие показатели по всем шкалам агрессивности (табл. 2).

Таблица 2

Уровни агрессивности студентов (опросник Басса-Перри, в адаптации М.М. Лобасковой и др., %)

Показатели агрессивности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Физическая агрессия	27	66	7
Гнев	30	67	3
Враждебность	28	65	7
Вербальная агрессия	38	38	24
Суммарный показатель агрессии	31	66	3

В таблице 3 представлена взаимосвязь жизнестойкости и ее составляющих с показателями агрессивности студентов гуманитарных направлений. Результаты корреляционного анализа показывают, что жизнестойкость значимо отрицательно коррелирует с общей агрессивией (-0,363, $p < 0,05$), физической агрессивией (-0,355, $p < 0,05$), гневом (-0,371, $p < 0,05$) и враждебностью (-0,548, $p < 0,001$), но значимой связи с вербальной агрессивией не установлено. Вовлеченность также отрицательно связана с общим показателем агрессии (-0,427, $p < 0,01$), с физической агрессивией (-0,303, $p < 0,05$), с гневом (-0,426, $p < 0,01$) и с враждебностью (-0,566, $p < 0,001$), однако с вербальной агрессивией связь составляющих жизнестойкости не является значимой.

Таблица 3

Взаимосвязь жизнестойкости и агрессивности студентов

Показатели жизнестойкости	Общая агрессия	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Вербальная агрессия
Жизнестойкость	-0.363*	-0.355*	-0.371*	-0.548***	0.249
Вовлечённость	-0.427**	-0.303*	-0.426**	-0.566***	0.262
Контроль	-0.246	-0.134	-0.294*	-0.373*	0.207
Принятие риска	-0.344*	-0.242	-0.301*	-0.608***	0.189

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Прослеживается наиболее выраженная значимая отрицательная взаимосвязь составляющих жизнестойкости с враждебностью, которая представляет отрицательное когнитивное отношение к окружающим людям. Это свидетельствует о том, что чем сильнее у испытуемого выражены такие установки, как вовлеченность, контроль и принятие риска, тем меньше вероятность того, что он будет испытывать чувство обиды и подозрительности по отношению к окружающим. Аналогичная картина, хотя и менее выраженная связь, наблюдается в отношении такого показателя агрессии как гнев: вовлеченные в обстоятельства своей повседневной жизни личности, имеющие тенденцию контроля за свою жизнь и принимающие риск имеют более низкие показатели физиологического возбуждения к агрессии. Физическая агрессия имеет умеренную отрицательную связь с общим показателем жизнестойкости (-0,355, $p < 0,05$) и вовлеченностью (-0,303, $p < 0,05$), чем выше уровень жизнестойкости и вовлеченности в происходящие события, тем ниже готовность к использованию физической силы. Иными словами, способность совладания со стрессом уменьшает агрессивные тенденции личности.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование взаимосвязи жизнестойкости и агрессивности студентов, позволяет сделать следующие выводы.

Низкие показатели жизнестойкости выявлены у 34% обучающихся гуманитарных направлений, у 31% высокий уровень агрессивности.

Установленные корреляционные связи показывают, что способность успешно справляться с неблагоприятными условиями и стрессом связана с низким уровнем общей агрессии и её составляющих, таких как физическая агрессия, гнев и враждебность. Студенты, которые имеют высокие показатели жизнестойкости, обладают более низким уровнем агрессивности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и проведения психологических тренингов по развитию жизнестойкости с включением упражнений по снижению уровня агрессивности обучающихся вузов.

Литература:

1. Александрова, Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов / Кемеровский государственный университет. Том Выпуск 2. – Кемерово: «Авторское издательство Кузбассвузиздат», 2004. – С. 82-90
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: лучший в мире учебник по психологии агрессии / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 510 с.
3. Бэрон, Р.А. Агрессия / Р.А. Бэрон, Д. Ричардсон. – 20-е изд. – СПб: Питер, 2014. – 411 с.

4. Евтушенко, Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 60. – С. 72-78
5. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 60-72
6. Ениколопов, С.Н. Агрессия – одна из форм защиты «Я» / С.Н. Ениколопов // Химия и жизнь XXI век. – 2006. – № 10. – С. 12-15
7. Иванова, М.А. Жизненные сценарии и жизнестойкость подростков / М.А. Иванова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-4. – С. 875-878
8. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
9. Лобаскова, М.М. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса – Пери / М.М. Лобаскова, Т.В. Адамович, В.И. Исмагуллина, Ю.А. Маракшина, С.Б. Малых // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 28-38
10. Наливайко, Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т.В. Наливайко // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – Ярославль, 2006. – № 4. – С. 211-216
11. Никитина, Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Academy. – 2017. – № 4 (19). – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya> (дата обращения: 29.09.2023)
12. Шестаков, Е.Г. Агрессивное поведение и агрессивность личности / Е.Г. Шестаков, Л.Я. Дофман // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 51.
13. Gerevich, J. The generalizability of the Buss-Perry Aggression Questionnaire / J. Gerevich, E. Bacskai, P. Czobor // International Journal of Methods in Psychiatric Research. – 2007(16) – P. 124-36
14. Maddi, S.R. Hardiness and mental health / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994 (63). – P. 265-274
15. Maddi, S.R. The story of Hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice / S.R. Maddi // Consulting Psychology Journal Practice and Research. – January 2002. – 54(3). – P. 173-185

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна

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

старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна

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

магистрант Жаркова Талина Анатольевна

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

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ВО ВТОРИЧНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос об актуальности профессионального самоопределения человека в любом возрасте. В ней представлены результаты исследования влияния индивидуально-психологических особенностей личности магистрантов и их проявление во вторичном профессиональном самоопределении. Проведено исследование литературы, посвященной вторичному профессиональному самоопределению. Была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между самоорганизации деятельности с формой субъективного контроля. Проведенные исследования, подтвердили данную гипотезу. Также было исследовано взаимное влияние данных показателей в ситуации получения второго образования. На основании теоретического и эмпирического анализа определены основные условия успешности вторичного профессионального самоопределения. В заключении статьи были приведены результаты анализа, устанавливающие взаимосвязь между локусом контроля и самоорганизацией деятельности. Были разработаны рекомендации по повышению локуса контроля. Полученные данные могут быть использованы в работе с магистрантами различных вузов для повышения эффективности выбора профессии и повышение мотивации магистрантов в ситуации получения второго образования.

Ключевые слова: самоопределение, вторичное профессиональное самоопределение, локус контроля, самоорганизация деятельности, магистранты.

Annotation. This article raises the question of the relevance of professional self-determination of a person at any age. It presents the results of a study of the influence of individual psychological characteristics of the personality of undergraduates and their manifestation in secondary professional self-determination. A study of the literature devoted to secondary professional self-determination has been conducted. It was hypothesized that there is a relationship between self-organization of activity with a form of subjective control. The conducted studies have confirmed this hypothesis. The mutual influence of these indicators in the situation of obtaining a second education was also investigated. Based on theoretical and empirical analysis, the main conditions for the success of secondary professional self-determination are determined. At the conclusion of the article, the results of the analysis were presented, establishing the relationship between the locus of control and self-organization of activity. Recommendations were developed to increase the locus of control. The obtained data can be used in working with undergraduates of various universities to improve the efficiency of choosing a profession and increase the motivation of undergraduates in the situation of obtaining a second education.

Key words: attachment formation, substitute family, safe type of attachment, foster children, adaptation period, motivation of substitute families.

Введение. В условиях стремительно прогрессирующего мира каждому человеку важно найти в нем свое место, отвечающее внутренним запросам, целям и устремлениям, поэтому сегодня проблема самоопределения актуальна для человека в любом возрасте.

Исторически ее рассматривали с разных подходов: философско-психологического, психолого-культурологического, социологического. Все они отражены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-

Славской и других известных специалистов в области психологии. Однако и современные исследователи продолжают находить в ней все новые направления, поскольку современные взгляды на развитие личности, ее формирование и роль в жизни общества несколько отличаются от тех, что были приняты раньше. Чем глубже понимание как развивается личность, тем эффективнее и грамотнее можно использовать потенциал как общества в целом, так и каждого конкретного человека.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: теоретическое и эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей личности магистрантов во вторичном профессиональном самоопределении.

Общая гипотеза: удовлетворенность от вторичного профессионального самоопределения обусловлена взаимосвязью самоорганизации деятельности с формой субъективного контроля.

Для достижения цели и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

– психодиагностическое тестирование с использованием опросника «Уровень субъективного контроля» (УСК) (адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольнкиной, А.М. Эткинда) и опросника «Самоорганизации деятельности» (ОСД) (адаптация Е.Ю. Мандриковой);

– методы математической обработки.

В исследовании принимали участие 30 магистрантов в возрасте от 20 до 50 лет.

Профессиональное самоопределение личности – процесс, характеризующийся не только длительностью, сложностью и многомерностью, но и многоступенчатостью, поскольку он охватывает значительный период жизни.

С известной долей условности профессиональный путь человека можно разделить на пять основных этапов: рост (развитие), поиск, утверждение, стабилизация и спад. Согласно этому делению, профессиональный путь начинается с раннего детства и заканчивается в пожилом возрасте. В современном мире все чаще встает вопрос о вторичном профессиональном самоопределении, поскольку в зависимости от этапа формирования личности, в ходе взросления и развития личности – интересы и потребности в самореализации у человека с возрастом могут измениться [7].

В психологии значительными исследованиями в области профессионального самоопределения являются работы зарубежных исследователей, таких как: Х. Диббери, А. Маслоу, А. Ро, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Э. Фромм, Д. Фромман, Х. Хекхаузен, Э. Эриксон и др.

Исследования Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса обращены к истокам активности человека, обеспечивающие его потребность в росте «изнутри». Р. Мей считал, что процесс становления личности связан с развитием самосознания и осознанием своей идентичности [5].

Различия в трактовке профессионального самоопределения зарубежными авторами рассмотрены в работах В.П. Борисенкова, В.В. Веселовой, Б.Л. Вульфсона, С.С. Гриншпун, З.А. Мальковой. В отечественной науке проблему профессионального самоопределения человека изучали философы, социологи, психологи, педагоги Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, И.С. Кон, П.Г. Щедровицкий и др. [9].

Успешность профессионального самоопределения напрямую связана с понятием самоорганизации личности, то есть процессом сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Самоорганизация личности позволяет организовать свою деятельность таким образом, чтобы она максимально отвечала поставленным целям развития личности, ее устремлениям. Важная роль при этом отдана волевой сфере, и в данном случае нам необходимо ознакомиться с понятием локуса контроля, которое было введено Дж. Роттером в 1954 году. В развернутом виде этот термин звучит как «локализация контроля волевого усилия». В отечественной психологии активные исследования локуса контроля начались с середины восьмидесятых годов, когда Е.Ф.Бажин, Е.А.Гольнина, М.А.Эткинд опубликовали адаптированную методику исследования уровня субъективного контроля (УСК) [1, 2].

Профессиональное самоопределение начинается с обучения в вузе и в этой сфере отмечена следующая проблема: наша образовательная система в большей степени отвечала потребностям индустриальной экономики, тогда как сегодня, в условиях информационного общества и глобальных инноваций она не всегда успевает за запросами времени, поэтому в современном обществе есть устойчивый запрос на изменения в области образования [10, 12].

Исследование профессионального самоопределения как один из аспектов профессиональной подготовки в вузе проводили О.А. Абдуллина, Ю.Б. Дроботенко, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, Л.А. Кандыбович, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, А.И. Щербаков, Е.Н.Волкова и др. Этот период вступления в самостоятельную жизнь, где вопросы самореализации и осуществления своих жизненных планов встанут на первое место и приобретают особую важность [3, 4, 6].

Отдельно проводились исследования, изучавшие магистратуру как уровень профессионального образования, они отражены в трудах В.И. Байденко, Л.С. Гребнева, И.А. Гусева, Л.В. Константинова, Г.И. Лазарева, Ю.А. Маленкова, В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач и др [11, 12]. Есть исследования, посвященные магистерской подготовке в педагогическом вузе и формированию мотивации к исследовательской деятельности у магистрантов: И.С. Батракова, И.В. Гладкая, А.Г. Каспржак, В.А. Козырев, Л.И. Лебедева, Н.Ф. Радионова, А.С. Роботова, А.В. Тряпицын и др.

Именно магистратура, являющаяся второй ступенью высшего образования, попадает в наш фокус внимания. Интересно исследование, посвященное мотивам поступления в магистратуру, которое проводила Сучкова Т.В. По ее выводам около 45% обучающихся в магистратуре продолжают обучаться по выбранному на бакалавриате направлению, остальные меняют его, что говорит о не вполне осознанном профессиональном самоопределении, с которым студенты начинают свою карьеру. Также исследование показало, что более высокая осознанность наблюдается у тех, кто поступает в магистратуру через несколько лет после окончания бакалавриата или специалитета. Для них на первом месте стоят самореализация и саморазвитие, то есть внутренние факторы, тогда как студенты, обучающиеся сразу после бакалавриата скорее склоняются к мотивации внешними факторами, например карьерной потребностью.

Надо заметить, что в центре внимания большинства исследований, касающихся профессионального самоопределения с точки зрения анализа ситуации вынужденного ухода из профессии (например, А.И. Колобкова, Л.Б. Косова, В.П. Петров, Г.Н. Соколова, Т.С. Чуикова и др.). Тогда как мотивация магистрантов в профессиональном самоопределении часто остается за рамками, хотя в действительности смена направления не всегда продиктована необходимостью, часто это ответ на внутренние запросы [10, 13].

Исследования мотивов, влияющих на получение образования проводила А.В. Килина, используя методики В.А. Якунина и А.А. Реана. В ее исследовании принимали участие студенты и магистранты из разных городов. Согласно выводам, на первой ступени образования мотивация меняется от внутренней к внешней, то есть начинается с профессиональных ожиданий, а заканчивается потребностью получить диплом.

В настоящем исследовании приняли участие 30 магистрантов в возрасте от 20-ти до 50-ти лет. Из них 7 мужчин (1 человек в возрастной группе 19-25, 2 человека в возрастной группе 26-45 и 4 человека в возрасте 46-60 лет) и 23 женщины (4 человека в возрастной группе 19-25, 17 человек в возрастной группе 26-45, и 2 человека в возрасте 46-60 лет). Все магистранты, по сравнению с базовым образованием, сменили профиль обучения в магистратуре.

Методики исследования: опросники «Уровень субъективного контроля» (УСК) (адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Гольнкиной, А.М. Эткинды) и «Самоорганизации деятельности» (ОСД) (адаптация Е.Ю. Мандриковой).

Анализ показателей по Опроснику УСК показал, что у большинства магистрантов по шкале Общей интернальности преобладают средние (14 человек) – 46% и высокие (8 человек) 27% показатели. Баллы ниже 5 стенов продемонстрировали (8 человек), то есть 27% от исследуемой группы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что большинство магистрантов, как люди интернального типа, то есть с высоким показателем субъективного контроля обладает эмоциональной стабильностью, решительностью, упорством. Такие люди уверены, что все важные события результат их собственных усилий и испытывают чувство ответственности за свою жизнь.

Если говорить о зависимости локус контроля от пола и возраста, то существенной зависимости в данном случае не прослеживается, соотношение людей с интернальным и экстернальным типом среди мужчин и женщин, а также среди представителей разных возрастов примерно одинаковое.

Для большей информативности показатели субъективного контроля распределяются по шкалам, которые отражают тот или иной аспект контроля.

Как мы можем видеть, наибольший разрыв между количеством людей с интернальным и экстернальным типом УСК (20-30%) наблюдается по шкале интернальности в области неудач и по шкале интернальности в семейных отношениях, что говорит о том, что преобладающее число магистрантов чувствуют свою ответственность в ситуациях неудачи и не склонны обвинять в этом других, а так же считают себя ответственными за события, происходящие в их семейной жизни. По прочим шкалам наблюдается разрыв в среднем на 10%.

Необходимо отметить, что для профессиональной диагностики наиболее информативными являются показатели по шкале интернальности в производственных отношениях (Ип). В представленной выборке по шкалам интернальности в производственных отношениях и интернальности в отношении здоровья и болезни наблюдается перекос в сторону людей с экстернальным типом УСК. Возможно, это связано с отсутствием привычки заботиться о собственном здоровье и слабо выраженной командной работой, когда человек по каким-либо причинам не берет на себя ответственность за свои профессиональные успехи и достижения. Надо заметить, что у испытуемых разных полов и возрастов пропорция в этих соотношениях сохраняется аналогичная той, что выявлена в целом по группе.

Опросник самоорганизации деятельности демонстрирует способность к осознанию и осмыслению времени и, как следствие, его структурированию. По данным этого опросника большинство группы продемонстрировало высокий результат – 19 человек (64%), средние баллы – 7 человек (23%) тогда как низкий общий балл наблюдался только у 4х человек из выборки (13%). Это свидетельствует о том, что подавляющее большинство группы – люди, которым свойственно понимать и видеть свои цели, планировать свою деятельность таким образом, чтобы она способствовала их достижению, а также проявлять настойчивость при выполнении поставленных задач. Людей с низкими баллами отличает высокая спонтанность и трудности с планированием, однако их сильная сторона – гибкость и высокая степень адаптированности к новым условиям.

Содержательную интерпретацию полученных результатов дает измерение по шкалам, которые акцентируют внимание на различных аспектах самоорганизованности. Так, преобладание количества испытуемых с высокими баллами особенно заметно по шкалам «Планомерность» 64% опрошенных и «Целеустремленность» 63%, отвечающим за способность к планированию результатов и способности концентрироваться на цели. Соответственно, мы можем сделать вывод, что в данной выборке преобладают люди, умеющие ставить цели и планомерно стремиться к их достижению. Любопытны шкалы, по которым наименьшее число испытуемых имеют высокий результат. Это шкала «Фиксации» – высокий результат по ней продемонстрировали 47% опрошенных. Она показывает склонность личности фиксироваться на заранее запланированной структуре организации событий и высокий результат говорит об исполнительности и обязательности человека, но проблемах с тем, чтобы изменить тактику или переключиться на другой вид деятельности. Преобладание опрошенных с низким и средним результатом – в сумме это 53% говорит о творческом подходе к деятельности и гибкости. Вторая шкала – «Ориентация на настоящее» – по ней высокий результат только у 44% испытуемых. Высокий показатель означает особенную фиксацию на происходящем здесь и сейчас, для людей со средним показателем (их 23 %) настоящее прошлое и будущее имеют одинаковую ценность и актуальность. Людям с низкими баллами (33% опрошенных) свойственно искать точку вдохновения в основном в прошлом или будущем. Возможно, что низкий балл по этой шкале соотносится с целеустремленностью, когда точка приложения усилий видится в будущем, а не в настоящем.

Анализируя результаты, полученные после применения обеих методик мы наблюдаем, что в испытуемой группе преобладают люди с высокими (УСК – 27%, ОСД – 64%) и средними (УСК – 46%, ОСД – 23%) показателями уровня субъективного контроля и самоорганизации деятельности. Поскольку при использовании обеих методик большой зависимости от пола и возраста выявлено не было, то вероятнее всего преобладание высоких показателей связано с тем, что обучение в магистратуре предполагает зрелость, осознанность, мотивированность и сформированность определенных черт личности. Выявлено, что результаты по Опроснику УСК коррелируются с Опросником самоорганизации деятельности, то есть как правило люди с высокой степенью интернальности имеют и высокую степень самоорганизации и наоборот.

Выводы. По результатам проведенного исследования мы можем констатировать, что большинство магистрантов обладает высоким и средним уровнем интернальности. Это свидетельствует об ответственности за все жизненные решения, достижения и неудачи и, соответственно, в ситуации вторичного профессионального самоопределения и за выбор профессии. Эти показатели коррелируются с данными Опросника самоорганизации деятельности, которые демонстрируют высокую целеустремленность, нацеленность на результат, способность планировать свои действия и действовать по установленной траектории и проявлять настойчивость в этом вопросе. Все это позволяет предположить, что в ситуации вторичного профессионального самоопределения, человек проявляет большую зрелость и находится в более привычной и понятной для него ситуации, имея ресурсы для преодоления трудностей и выстраивания дорожной карты.

Оба опросника показали наличие в выборке процента людей с экстернальным типом субъективного контроля (27%) и низким уровнем самоорганизации деятельности (13%). Такие люди испытывают ряд трудностей, связанных с организацией учебной и профессиональной деятельности. Однако оба этих показателя могут меняться как с возрастом, так и под воздействием психологической коррекции. Но чаще всего такая коррекция предполагает достаточно длительную и кропотливую работу над собой.

Отмечается, что люди с интернальным типом личности легче поддаются недирективным методам психологической работы, когда психотерапевт выступает в роли партнера, а люди экстернального типа лучше воспринимают поведенческие методы. Кроме психологической работы необходимо постоянно уделять время самообразованию, самопознанию, ставить перед собой конкретные цели.

Наиболее качественный и долгосрочный результат дает не критика недостатков, а сосредоточение на сильных и позитивных сторонах личности с тем, чтобы развивать их, приобретать полезные повседневные привычки. Наиболее

полезные навыки: умение подстраиваться под меняющуюся ситуацию, разделять дела по степени важности, снижать уровень тревожности, проводя анализ прошлых ошибок, принятие их, умение отдыхать, наработка образцов ответственного поведения в различных ситуациях; уход от выученной беспомощности; повышение уверенности в себе.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балыхин, М.Г. Подготовка бакалавров-магистров в системе непрерывного профессионального образования как социально-историческая и педагогическая проблема / М.Г. Балыхин // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2012. – №2. – С. 256-260
3. Батракова, И.С. Исследование преемственности образовательных программ подготовки магистров и аспирантов в университете (на материале констатирующего этапа эксперимента) / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, А.В. Тряпицын // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 1. – С. 50-56
4. Бельшева, А.Н. Особенности ценностно-смысловой сферы субъективно-одиноких студентов / А.Н. Бельшева, О.В. Наймушина // Нижегородский психологический альманах. – 2022. – № 2. – URL: psykaf417.esrae.ru/36-377 (дата обращения: 03.08.2023)
5. Волкова, Е.Н. Внутренняя мотивация деятельности современной молодежи как условие высоких достижений в сфере программирования: к вопросу определения понятия / Е.Н. Волкова, О.М. Исаева, А.Н. Морева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10 – №2. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1355/891>
6. Килина, А.В. Изучение познавательной мотивации студентов методом исследовательского кейса / А.В. Килина // Человек и образование. – 2020. – №4 (65). – С. 116-120
7. Куимова, Н.Н. Профессиональное самоопределение подростков / Н.Н. Куимова, О.В. Желудкевич // Нижегородский психологический альманах. – 2022. – № 1. – URL: <https://psykaf417.esrae.ru/35-354> (дата обращения: 03.08.2023)
8. Психологические корреляты субъективного благополучия в российской выборке. Современные исследования российского общества. Коллективная монография / И.Г. Малкина-Пых [и др.]; – Хельсинки: Вниграфия, 2014. – С. 185-199
9. Овчарова, Т.Н. Профессиональное саморазвитие человека как эволюция его субъектного потенциала / Т.Н. Овчарова, А.О. Овчаров // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки – 2018. – №1(49) – С. 43-45
10. Опфер, Е.А. Трансформация российской магистратуры / Е.А. Опфер // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – №1. – С. 36-48
11. Оралова, И.А. Особенности вторичного профессионального самоопределения / И.А. Оралова // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2019». – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018013520/comments> (дата обращения: 15.10.2022)
12. Смирнов, Д.В. Профессиональный психологический отбор как цель, процесс и результат / Д.В. Смирнов, С.Н. Сорокумова // Вестник Мининского университета. – 2022. – №3 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-psihologicheskij-otbor-kak-tsel-protsess-i-rezultat> (дата обращения: 24.07.2023)
13. Экзистенциальная психология. /под ред. Ролло Мэя [и др.]; перевод с англ. М. Занадворова [и др.]. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 619 с.

Психология

УДК 159.922.6

кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии Маннанова Елена Анатольевна

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

магистрант Грошева Светлана Васильевна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПЕРИОД ЗРЕЛОСТИ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический обзор психологического содержания жизнестойкости личности в период зрелости. Рассмотрены различные аспекты жизнестойкости, такие как вовлеченность, контроль и принятие риска, и их связь с психологическим благополучием и реализацией потенциала личности. Указаны проблемы, требующие решения, и заявлена главная идея работы, которая представляет собой новый взгляд на понимание жизнестойкости в период зрелости. Основой методологии является теоретический анализ литературы. Результаты обзора литературы позволяют выделить значимые компоненты жизнестойкости - вовлеченность, контроль и принятие риска. Личности с высоким уровнем жизнестойкости имеют больше шансов на достижение психологического благополучия и реализацию своего потенциала. Развитие жизнестойкости оказывает практическое значение для улучшения психологического благополучия и повышения адаптивных возможностей личности. Психологическое содержание жизнестойкости в период зрелости включает в себя способность справляться с трудностями, вовлеченность в жизнь, контроль над результатами и принятие риска. Оно имеет значение для успешной адаптации личности и реализации ее потенциала. Данное исследование предоставляет новые факты, выводы и закономерности, которые расширяют существующие представления о психологическом содержании жизнестойкости в период зрелости.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологическое благополучие, реализация потенциала личности, вовлеченность, контроль, принятие риска.

Annotation. This article presents a theoretical overview of the psychological content of the resilience of the individual in the period of maturity. Various aspects of resilience, such as involvement, control and risk-taking, and their relationship with psychological well-being and the realization of the potential of the individual are considered. The problems requiring solutions are indicated, and the main idea of the work is stated, which is a new look at the understanding of resilience in the period of maturity. The basis of the methodology is a theoretical analysis of the literature. The results of the literature review allow us to identify significant components of resilience – involvement, control and risk acceptance. Individuals with a high level of resilience have a better chance of achieving psychological well-being and realizing their potential. The development of resilience is of practical importance for improving psychological well-being and increasing the adaptive capabilities of the individual. The psychological content of resilience in adulthood includes the ability to cope with difficulties, involvement in life, control over results and risk

taking. It is important for the successful adaptation of the personality and the realization of its potential. This study provides new facts, conclusions and patterns that expand existing ideas about the psychological content of resilience in the period of maturity.

Key words: resilience, psychological well-being, realization of individual potential, engagement, control, risk-taking.

Введение. В современном обществе актуальной является проблема психологического благополучия и реализации потенциала личности в период зрелости. Жизнестойкость, как психологическое качество способствует успешной адаптации личности к жизненным трудностям и представляет собой комплексное свойство, включающее в себя вовлеченность, контроль и принятие риска.

В настоящей статье представляется теоретический обзор литературы по психологическому содержанию жизнестойкости личности в период зрелости. Целью данной работы является раскрытие теоретической и практической значимости жизнестойкости, выявление несоответствий и проблем, которые требуют решения, и предоставление новых фактов, выводов и закономерностей, связанных с психологическим содержанием жизнестойкости в период зрелости.

В период зрелости психологическое осмысление жизнестойкости становится особенно актуальным как для научных исследований, так и для практической деятельности. Освоение идеи жизнестойкости дает толчок к созданию методик, направленных на формирование адаптивных способностей и улучшение психологического благополучия. Это знание пригодится специалистам в психотерапии, образовании и других сферах, где в центре внимания находятся саморазвитие и адаптация личности [15, С. 621].

Изложение основного материала статьи. Жизнестойкость – это психологическое качество, которое позволяет личности успешно справляться со стрессом и сохранять внутренний баланс и гармонию [11, С. 15]. За последние десятилетия данное понятие привлекло внимание исследователей, и было разработано несколько теорий и концепций, которые помогают объяснить его сущность и компоненты.

Одной из ранних теорий, связанных с жизнестойкостью, является концепция "hardiness" (выносливость), введенная американскими психологами С. Мадди и С. Кобейс в 80-х годах XX века [10, С. 214]. Их исследования подчеркивают важность "hardiness" как интегративного качества, которое помогает личности выдерживать стрессовые ситуации и преобразовывать негативные впечатления в новые возможности [23, С. 18]. Концепция "hardiness" состоит из трех компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Вовлеченность предполагает, что человек убежден в том, что участие в происходящих событиях позволяет найти что-то ценное и интересное в жизни. Контроль отражает убеждение человека в том, что он способен влиять на результаты и справиться с ситуацией.

Другая концепция, связанная с жизнестойкостью, была предложена российским психологом Д.А. Леонтьевым [9, С. 63]. Он перевел понятие "hardiness" на русский язык как жизнестойкость и определил ее как черту личности, характеризующуюся способностью преодолевать самого себя и открытостью к новому. Леонтьев связывал жизнестойкость с понятием "жизнетворчество" и выделял два основных компонента: убежденность в собственной способности справиться с ситуацией и готовность к действию.

В работах Л.А. Александровой, российского психолога, жизнестойкость рассматривается как интегральная способность, способствующая успешной адаптации личности [1, С. 88]. Она выделяет два блока компонентов жизнестойкости: общие способности и специальные способности. Общие способности включают базовые личностные установки, интеллект, самосознание, смысл и ответственность. Специальные способности включают навыки взаимодействия с людьми и преодоления сложных ситуаций. Александрова подчеркивает особенность этих компонентов в формировании жизнестойкости и ее роли в адаптации личности [14, С. 471].

Помимо этих концепций, жизнестойкость связывается с экзистенциальной психологией, которая подчеркивает необходимость выбора и принятия решений для личностного развития. Люди с высокой жизнестойкостью стремятся к выбору будущего, несмотря на тревогу, связанную с неопределенностью [16, С. 1975]. Они видят изменения как возможность для личностного роста и развития.

Многие исследования подтверждают связь жизнестойкости с различными психологическими и социальными показателями. Исследования С. Ханг, например, показали, что люди с высокой жизнестойкостью имеют большую вероятность оставаться здоровыми и воспринимать изменения как положительные [3, С. 17]. Исследования Е.И. Рассказовой показали, что жизнестойкость способствует поддержанию общей витальности и активной деятельности человека [8, С. 256].

В работе Шарли и др. зарубежных авторов отмечается влияние различных факторов на психическое и физическое здоровье, таких как высокий уровень напряженности, черты характера типа А, низкий уровень социальной поддержки, неэффективные копинг-стратегии и низкий уровень когнитивного компонента жизнестойкости [22, С. 48]. Эти факторы связаны с более низким уровнем физического и психологического здоровья.

Исследование Л.И. Иванкиной, Е.И. Клемашевой, Е.Р. Кашпаровой и Е.А. Аникиной уточняет связь каждого компонента жизнестойкости [17, С. 954]. Они обнаружили, что включенность повышает умственное здоровье, уменьшает оценку угрозы и использование эмоциональных копинг-стратегий, и стимулирует переоценку событий.

В отечественной психологии выделяются несколько подходов к пониманию жизнестойкости. Как упоминалось выше, Д.А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как интегративную характеристику личности, отвечающую за преодоление жизненных трудностей [7, С. 59]. Л.А. Александрова предлагает рассматривать жизнестойкость как способность к совладанию с трудностями и трансформации неблагоприятных обстоятельств развития [1, С. 87]. С.В. Книжникова рассматривает жизнестойкость в профилактике суицидального поведения и определяет ее как интегральную личностную характеристику, основанную на оптимальной смысловой регуляции и развитии различных психологических качеств [6, С. 68].

В работах отечественных психологов можно выделить три основных подхода к пониманию жизнестойкости: как ресурс потенциала личности, как интегральное психологическое свойство личности и как способность к социально-психологической адаптации. Но, единого подхода к описанию данного феномена пока нет [19, С. 607].

Некоторые исследователи, такие как М.А. Одинцова, описывают личность с жизнестойким стилем преодоления, отличающуюся высоким уровнем активности, позитивным восприятием мира и адекватным мировоззрением [13, С. 296].

Но, например, Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова, которые проводили исследования по разработке и апробации русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мадди [24, С. 481]. Они выявили связь жизнестойкости с различными копинг-стратегиями переживания стресса и депрессивностью. Результаты исследования показали отрицательную связь между жизнестойкостью и копинг-стратегиями, такими как избегание и поиск социальной поддержки, и положительную связь с копинг-стратегиями планирования и позитивной переоценки. Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова заключили, что каждый компонент жизнестойкости вносит свой вклад в позитивную переоценку негативных событий и вместе обеспечивают выбор жизнестойкой копинг-стратегии.

В ряде исследований, проведенных учеными Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой, Е.Ю. Мандриковой, Е.Н. Осиной и А.В. Плотниковой, была экспериментально подтверждена значимость жизнестойкости как фактора, склоняющего человека к выбору новых, неожиданных и нечетких ситуаций вместо стандартных и рутинных решений [4, С. 5].

Исследование Анчуковой Н.И. и Демидова А.В. [2, С. 71] подробно анализирует связь между жизнестойкостью и психологическим благополучием, и реализацией личностного потенциала. Жизнестойкость характеризуется как многогранное свойство личности, отражающее уровень устойчивости индивида к различным жизненным препятствиям. Включает элементы вовлеченности, контроля над ситуацией и способности к рискованным решениям.

Согласно проведенным исследованиям, наблюдается прямая корреляция между жизнестойкостью, психологическим состоянием благополучия и реализацией индивидуального потенциала. Особи, обладающие высокой степенью жизнестойкости, демонстрируют увеличенную вероятность достижения благополучия на психологическом уровне и успешной реализации своего потенциала. Их высокая адаптивность, способность к преодолению жизненных трудностей и оптимистический настрой обуславливают такие результаты [21, С. 21].

Психологическое благосостояние и реализация индивидуальных возможностей зависят как от внутренних ресурсов индивида, в частности, силы воли, эмоционального равновесия, саморегуляции, так и от внешних условий — социокультурной среды, уровня образования, доступности инструментов для развития [18, С. 465].

Одной из основных проблем в изучении жизнестойкости является определение конкретных факторов и механизмов, лежащих в основе её формирования и развития. Существующие данные недостаточно ясно указывают на оптимальные стратегии для её укрепления и адаптации в различных жизненных ситуациях, что подчеркивает необходимость дополнительных научных исследований в данной области [12, С. 8].

Исследовательская литература подтверждает корреляцию между жизнестойкостью и психологическим благополучием, и реализацией личностного потенциала. Однако детальное понимание механизмов, посредством которых эта устойчивость воздействует на психологическое состояние и развитие индивида, еще предстоит раскрыть.

Выводы. После детального анализа специализированной литературы становится ясно, что жизнестойкость представляет собой психологическое качество, необходимое для эффективной адаптации личности, особенно в зрелые периоды её жизни [19, С. 117]. Этот аспект детально рассматривается в работах таких ученых, как С. Мадди и С. Кобейс (концепция "hardiness"), Д.А. Леонтьева и Л.А. Александровой. Все они предпринимали попытки донести до нас понимание сущности и основных составляющих жизнестойкости.

Три фундаментальные составляющие жизнестойкости включают вовлеченность, контроль и готовность принимать риски. Обнаружено, что личности, обладающие высоким уровнем этого качества, с большей вероятностью демонстрируют психологическое благополучие, реализуют свой внутренний потенциал, и сохраняют оптимистичное мировоззрение, даже сталкиваясь с серьезными жизненными трудностями.

Основываясь на глубоком теоретическом разборе, можно сформулировать следующие ключевые положения:

1. Жизнестойкость определяется как психологическое качество, обеспечивающее способность к преодолению стрессовых ситуаций, преодолению различных жизненных препятствий и достижению психологической гармонии.

2. Основные атрибуты жизнестойкости – это вовлеченность, чувство контроля и готовность к риску – реализовывают индивидуальный потенциал и успешное преодоление трудностей.

3. Работа над развитием жизнестойкости может оказаться весьма перспективной для усиления психологического благосостояния и адаптивных способностей личности.

4. В будущем исследования по жизнестойкости должны акцентировать внимание на детальном изучении механизмов её формирования и определении наиболее эффективных методик для её укрепления и поддержания на должном уровне.

При глубоком рассмотрении психологических аспектов жизнестойкости личности в период её зрелости можно выявить ряд вопросов, интенсивно влияющих на психическое благополучие и реализацию внутреннего потенциала.

Во-первых, в зрелом возрасте способность успешно преодолевать жизненные препятствия проявляется в умении находить эффективные методы решения сложившихся проблем, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и стойко переживать стрессовые ситуации. Жизнестойкая личность видит в сложностях не непреодолимую стену, а вызов, стимулирующий личностный рост.

Во-вторых, жизнестойкость также проявляется в активном участии в жизненных процессах и уверенности в том, что каждое действие, каждая поставленная цель приносит личному опыту смысловую насыщенность. Личность, обладающая высокой жизнестойкостью, обнаруживает стойкий интерес к разнообразным сферам жизни, будь то профессиональная деятельность, межличностные отношения или самосовершенствование.

В-третьих, человек с развитой жизнестойкостью убежден в своей способности активно воздействовать на ситуацию, не допуская доминирования внешних обстоятельств или своих внутренних страхов над собой. Такая личность берет на себя ответственность за принятые решения и их последствия.

Жизнестойкая личность не избегает новых испытаний из-за страха неудачи, а напротив, она видит в каждой новой ситуации потенциал для своего развития, даже если это связано с определенным риском. Это позволяет такой личности бесстрашно расширять свой жизненный опыт, обогащаясь новыми знаниями и умениями.

В период зрелости личности психологическая структура жизнестойкости тесно коррелирует с индикаторами психологического благополучия. Исследования подтверждают, что индивиды, демонстрирующие высокий уровень жизнестойкости, обладают более развитой способностью к адекватной самооценке, формированию положительного внутреннего эмоционального фона и установлению качественных межличностных связей.

Так, на практике личности с высокой степенью жизнестойкости чаще проявляют успешную адаптацию, сохраняя стабильное психоэмоциональное состояние и высокую удовлетворенность жизнью. Эти особенности прямо связаны с глубоким чувством самоуважения и реализацией собственных достижений, что, в свою очередь, формирует основу психологического благополучия.

Помимо этого, жизнестойкость активно способствует эффективной реализации личностного потенциала. Такие люди чаще обладают решимостью в достижении своих целей, проявляют независимость в принятии решений и демонстрируют готовность к самосовершенствованию. Их стремление к постоянному развитию и применение собственных компетенций в разных жизненных ситуациях способствуют успешной самореализации и достижению желаемых результатов в разнообразных областях деятельности.

Проведенное теоретическое исследование, позволило заключить, что психологическая устойчивость личности является сложным и многомерным феноменом, раскрывающимся в морально-нравственной, социально-психологической и системно-деятельностной перспективе [5, С. 12].

Анализ научной литературы по данной теме подчеркивает практическую релевантность изучения психологической сущности жизнестойкости в контексте зрелой личности. Эти данные могут быть успешно интегрированы в психологическое

консультирование, психотерапевтическую практику и образовательные процессы, способствуя формированию гармоничной и успешной личности.

Исследование понятия жизнестойкости обладает особым потенциалом в плане создания высокоэффективных программ и методик. Основная их задача – стимулирование развития адаптационных компетенций у человека и укрепление его психологического комфорта и устойчивости к внешним воздействиям.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004.– С. 82-90
2. Анчукова, Н.И. Личностная зрелость и жизнестойкость: эмпирические типы соотношения феноменов / Н.И. Анчукова, А.В. Демидов // НАУ.– 2022. – №76. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-zrelost-i-zhiznestoykost-empiricheskie-tipy-sootnosheniya-fenomenov> (дата обращения: 17.07.2023)
3. Долженко, Я.А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости / Я.А. Долженко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной научной конференции. – Уфа, 2011. – С. 15-18
4. Евтушенко, Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е.А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 1 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nzhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 10.07.2023)
5. Кисляков П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию / П.А. Кисляков, А.-Л.С. Меерсон, П.А. Егорова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 11-15
6. Книжникова, С.В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции / С.В. Книжникова // Материалы IV Всероссийской НПК «Феноменология и профилактика девиантного поведения». – Краснодар, 2010. – С. 67-70
7. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – С. 56-65
8. Леонтьев, Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
9. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Издательство Смысл, 2006. – 63 с.
10. Наливайко, Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т.В. Наливайко // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – Ярославль, 2006. – № 4. – С. 211-216
11. Никитина, Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Academy. – 2017.– № 4(19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya> (дата обращения: 13.07.2023)
12. Новикова, Н.А. Стресс и жизнестойкость / Н.А. Новикова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. – 2021. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-zhiznestoykost> (дата обращения: 17.07.2023)
13. Одинцова, М.А. Психология жизнестойкости / М.А. Одинцова. – Москва: Флинта: Наука, 2015. – 296 с.
14. Cole, M.S. Emotion as Mediators of the Relations between Perceived Supervisor Support and Psychological Hardiness on Employee Cynicism / M.S. Cole, H. Bruch, B. Vogel // Journal of Organizational Behavior. – 2006. – Т. 27, № 4. – С. 463-84. – URL: <http://www.jstor.org/stable/4093912> (дата обращения: 17.07.2023)
15. Denissen, J.J.A. Transactions between life events and personality traits across the adult lifespan / J.J.A. Denissen, M. Luhmann, J.M. Chung, W. Bleidorn // Journal of Personality and Social Psychology. – №116(4). – С. 612-633. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30047764/> (дата обращения: 17.07.2023)
16. Eriksson, P.L. Identity development in early adulthood. Developmental Psychology / P.L. Eriksson, M. Wängqvist, J. Carlsson, A. Frisén. – №56(10). – С. 1968-1983. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32700946/> (дата обращения: 17.07.2023)
17. Ivankina, L.I. Modeling and empirical verification of dependences of the influence of socio-economic situation of elderly persons on the level of resilience / L.I. Ivankina, E.I. Klemasheva, E.R. Kashapova, E.A. Anikina // AdvGerontol. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35152614/> (дата обращения: 17.07.2023)
18. Joshi, M.S. Cognitive Resilience in Brain Health and Dementia / M.S. Joshi, J.E. Galvin // Research Journal of Alzheimer's disease. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36093713/> (дата обращения: 17.07.2023)
19. Kahneman, D. High income improves evaluation of life but not emotional well-being / D. Kahneman, A. Deaton // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2010. – Т. 107, № 38.
20. Kusz, H. Preserving Engagement, Nurturing Resilience / H. Kusz, A. Ahmad // Clin Geriatr Med. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33010897/> (дата обращения: 17.07.2023)
21. Lee, K. Consideration of the Psychological and Mental Health of the Elderly during COVID-19: A Theoretical Review / K. Lee, G.C. Jeong, J. Yim // Int J Environ Res Public Health. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33153074/> (дата обращения: 17.07.2023)
22. Seong, H. Resilience in relation to older adults with multimorbidity: A scoping review / H. Seong, H. Lashley, K. Bowers, S. Holmes, R.H. Fortinsky, S. Zhu, K.N. Corazzini // GeriatrNurs. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36155314/> (дата обращения: 17.07.2023)
23. Sharpley, Ch.F. The direct and relative efficacy of cognitive hardiness, a behavior pattern, coping behavior and social support as predictors of stress and ill-health / Ch.F. Sharpley, J.K. Dua, R. Reynolds, A. Acosta // Scandinavian Journal of Behavior Therapy. – 2018. – № 1. – С. 15-29
24. Tay, P.K.C. Psychological Resilience as an Emergent Characteristic for Well-Being: A Pragmatic View / P.K.C. Tay, K.K. Lim // Gerontology. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32784301/> (дата обращения: 17.07.2023)

УДК 159.9

кандидат философских наук, доцент Митина Галина Владимировна

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа);

преподаватель Мендель Олеся Петровна

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа);

доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СПЛОЧЕННОСТИ И ГИБКОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ влияния семейной сплоченности и гибкости на показатели эмоционального интеллекта подростков. В исследовании приняли участие 70 подростков, а также 70 родителей подростков. Было выявлено, что пол оказывает влияние на эмоциональный интеллект подростков. Юноши в большей степени, чем девушки способны контролировать внешние проявления своих эмоций. Уровень сплоченности и гибкости семей подростков оказывает влияние на эмоциональный интеллект подростков. У мальчиков наиболее развитые показатели эмоционального интеллекта отмечаются при воспитании их в семьях с разделенным уровнем сплоченности и структурированном типе гибкости. Менее развитые – при разделенном уровне сплоченности и хаотичном типе адаптивности. У девочек наиболее высокая способность к осознанию собственного эмоционального состояния наблюдается при воспитании их в семье с разделенным уровнем сплоченности и гибкой адаптивностью.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, семейная сплоченность, семейная гибкость, подростковый возраст, стили родительского воспитания.

Annotation. The article presents an analysis of the influence of family cohesion and flexibility on the indicators of emotional intelligence of adolescents. The study involved 70 teenagers, as well as 70 parents of teenagers. Gender has been found to influence the emotional intelligence of adolescents. Boys are more able than girls to control the external manifestations of their emotions. The level of cohesion and flexibility of adolescents' families influences the emotional intelligence of adolescents. In boys, the most developed indicators of emotional intelligence are observed when they are raised in families with a divided level of cohesion and a structured type of flexibility. Less developed - with a divided level of cohesion and a chaotic type of adaptability. Girls have the highest ability to understand their own emotional state when they are raised in a family with a shared level of cohesion and flexible adaptability.

Key words: emotional intelligence, family cohesion, family flexibility, adolescence, parenting styles.

Введение. В настоящее время наблюдается кризис развития семьи, который проявляется в ее нестабильности, дегуманизации, потере социализирующего влияния на подрастающее поколение. Эти негативные тенденции приобрели устойчивый характер в современном обществе и накладывают особый отпечаток на формирование семейной сплоченности и гибкости, что в свою очередь отражается на развитии эмоционального интеллекта подростка. Семейная ситуация создает предпосылки для развития эмоционального интеллекта, детерминирует компетентность человека в неясных, эмоциональных взаимодействиях, в которых нет готовой инструкции для успешного контакта, для ориентировки в которых необходимо иметь особое поле возможностей. На наш взгляд, внимание эмоциональному интеллекту следует уделять и в рамках рассмотрения его развития в семейной системе, поскольку семейная ситуация создает предпосылки для развития эмоционального интеллекта, детерминирует компетентность человека в неясных, эмоциональных взаимодействиях, в которых нет готовой инструкции для успешного контакта, для ориентировки в которых необходимо иметь особое поле возможностей. Поэтому считаем необходимым рассмотреть влияние семейной сплоченности и гибкости на показатели эмоционального интеллекта. В выборке эмпирического исследования приняли участие подростки и их родители. Были получены следующие результаты: были выявлены слабая прямая и обратные связи между переменной эмоционального интеллекта подростков, уровнем сплоченности их семей и шкалами особенностей воспитания подростков в семье. Было выявлено, что пол оказывает влияние на эмоциональный интеллект подростков. Юноши в большей степени способны контролировать свои эмоции. Уровень сплоченности и гибкости семей подростков оказывает влияние на эмоциональный интеллект подростков.

Целью исследования является выявление влияния семейной сплоченности и гибкости на эмоциональный интеллект подростков.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1) существует взаимосвязь эмоционального интеллекта подростков с уровнем семейной сплоченности и гибкости;

2) предполагаем, что семейная сплоченность и гибкость оказывают влияние на показатели эмоционального интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Для исследования уровня эмоционального интеллекта использовался Опросник Н. Холла оценки эмоционального интеллекта [3]. Для определения стиля родительского воспитания опросник АСВ Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. Для определения уровня семейной сплоченности и гибкости опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности Д.Х. Олсона» [2].

Результаты взаимосвязи между переменными эмоционального интеллекта подростков, полученные с помощью методики Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) и уровнем сплоченности и гибкости их семей, представлены в таблице 1.

Взаимосвязь между переменными эмоционального интеллекта подростков и уровнем сплочённости и гибкости их семей

Признаки		Сплоченность	Гибкость
Переменные эмоционального интеллекта (опросник EQ Н. Холла)	Эмоциональная осведомленность	гэмп=0,018 р=0,885	гэмп=-0,168 р=0,165
	Управление эмоциями	гэмп=-0,052 р=0,668	гэмп=-0,117 р=0,333
	Самомотивация	гэмп=-0,270 р=0,024	гэмп=-0,054 р=0,657
	Эмпатия	гэмп=-0,273 р=0,022	гэмп=-0,049 р=0,688
	Распознавание эмоций других людей	гэмп=-0,271 р=0,023	гэмп=-0,052 р=0,67

Примечание: значимые корреляции выделены жирным шрифтом

Из таблицы 1 видно, что были выявлены слабые обратные связи между переменными эмоционального интеллекта подростков «самомотивация» ($r_s = -0,270$; $p = 0,024$), «эмпатия» ($r_s = -0,273$; $p = 0,022$), «распознавание эмоций других людей» ($r_s = -0,271$; $p = 0,023$) с уровнем сплочённости подростков. Выявленные взаимосвязи означают, что, чем в большей степени подростки способны к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация); к пониманию эмоций других людей и сочувствию (эмпатия); а также чем в большей степени подростки характеризуются способностью воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей); тем меньшей запутанностью характеризуется степень сплоченности в семье подростков, при которой членам семьи не свойственна чрезмерная эмоциональная зависимость друга от друга.

Взаимосвязи между другими переменными эмоционального интеллекта подростков и уровнем сплоченности и гибкости их семей обнаружено не было, так как эмпирические значения критерия не достигают уровня статистической значимости ($p \geq 0,05$).

Для проверки предположения о взаимосвязи эмоционального интеллекта подростков и особенностей их воспитания в семье был применен коэффициент корреляции Спирмена с использованием данных, полученных с помощью опросника эмоционального интеллекта ЭИИ (Д.В. Люсин), методики Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) и результатов по опроснику стиля родительского воспитания АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий). Результаты взаимосвязи представлены в таблице 2.

Таблица 2

Взаимосвязь между переменными эмоционального интеллекта подростков и особенностями их воспитания в семье

Признаки	Переменные эмоционального интеллекта (опросник эмоционального интеллекта ЭИИ (Д.В. Люсин))				
	Субшкала МП (понимание чужих эмоций)	Субшкала МУ (управление чужими эмоциями)	Субшкала ВП (понимание своих эмоций)	Субшкала ВУ (управление своими эмоциями)	Субшкала ВЭ (контроль экспрессии)
Г+	0,172	-0,139	0,03	0,012	0,098
Г-	-0,046	-0,16	-0,241*	-0,270*	-0,219
У+	0,134	-0,204	0,109	-0,066	0,065
У-	0,266*	-0,164	0,222	-0,087	0,024
Т+	0,139	0,041	0,033	0,186	-0,189
Т-	0,136	-0,191	-0,092	-0,243*	-0,056
З+	-0,078	-0,051	0,143	0,074	0,085
З-	-0,178	-0,282*	-0,356**	-0,096	-0,306*
С+	0,086	-0,047	-0,005	0,213	0,255*
С-	0,321**	-0,11	0,005	0,041	-0,137
Н	-0,165	-0,198	-0,108	-0,314**	-0,176
РРЧ	0,117	-0,249*	-0,037	-0,216	-0,09
ПДК	-0,149	-0,280*	0,088	-0,145	-0,138
ВН	0,290*	0,101	-0,164	-0,232	-0,318**

ФУ	-0,087	-0,325**	0,002	-0,051	0,011
НРЧ	-0,155	0,036	0,016	-0,107	-0,07
ПНК	0,052	-0,201	-0,006	0,043	0,118
ВК	-0,081	0,267*	0,280*	0,118	0,352**
ПЖК	0,082	-0,198	0,026	-0,043	-0,056
ПМК	0,062	0,002	-0,067	-0,059	-0,114

*Примечание: значимые корреляции выделены жирным шрифтом; ** – корреляция значима на уровне 0,01; * – корреляция значима на уровне 0,05*

Были выявлены слабые связи между переменными эмоционального интеллекта подростков и стилями родительского воспитания.

В исследовании осуществлялась проверка предположения о влиянии пола, уровня гибкости и уровня сплоченности семей на эмоциональный интеллект подростков.

Результаты многофакторного дисперсионного анализа о влиянии пола, уровня гибкости и уровня сплоченности семей на эмоциональный интеллект подростков (методика оценки «эмоционального интеллекта» Н. Холла (опросник EQ)) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Влияние пола, уровня гибкости и уровня сплоченности семей на эмоциональный интеллект подростков

	Пол		Уровень сплоченности семей подростков		Уровень гибкости семей подростков	
	F	P	F	P	F	p
Эмоциональная осведомленность	0,066	0,798	0,899	0,448	3,643	0,033
Управление эмоциями	1,215	0,274	0,332	0,802	5,180	0,009
Самомотивация	0,339	0,562	4,047	0,023	4,821	0,012
Эмпатия	0,291	0,591	6,393	0,014	4,979	0,010
Распознавание эмоций других людей	0,066	0,798	3,486	0,037	4,907	0,011

Примечание: значимые влияния помечены жирным шрифтом; F – эмпирическое значение критерия; p – уровень статистической значимости

Было выявлено, что пол не оказывает влияние на шкалы эмоционального интеллекта подростков. Для проверки предположения о наличии различий подростков в выраженности эмоционального интеллекта был применен Т-критерий Стьюдента. Различий между мальчиками и девочками в шкалах эмоционального интеллекта выявлено не было ($p > 0,05$).

Из таблицы 3 видно, что уровень сплоченности семей подростков оказывает влияние на такие показатели эмоционального интеллекта как «самомотивация» ($F_{эмп} = 4,047$; $p = 0,023$), «эмпатия» ($F_{эмп} = 6,393$; $p = 0,014$), «распознавание эмоций других людей» ($F_{эмп} = 3,486$; $p = 0,037$). Для возможности сделать вывод о том, чем отличаются подростки в выраженности эмоционального интеллекта при различных градациях фактора «уровень сплоченности», был применен критерий множественных сравнений Шеффе. Было выявлено, что подростки, выросшие в семьях с разобщенным (отношения отчуждения) и разделенным уровнем сплоченности (некоторая эмоциональная дистанцированность членов семьи) в большей степени способны к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация) ($p = 0,004$; $p = 0,016$), к пониманию эмоций других людей и сочувствию (эмпатия) ($p = 0,003$; $p = 0,011$), а также способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей) ($p = 0,003$; $p = 0,013$), чем подростки, выросшие в семьях со связанным уровнем сплоченности (эмоциональная близость, не достигающая уровня запутанности).

Из таблицы 3 видно, что уровень гибкости семей подростков оказывает влияние на такие показатели эмоционального интеллекта подростков как «эмоциональная осведомленность» ($F_{эмп} = 3,643$; $p = 0,033$), «управление эмоциями» ($F_{эмп} = 5,180$; $p = 0,009$), «самомотивация» ($F_{эмп} = 4,821$; $p = 0,012$), «эмпатия» ($F_{эмп} = 4,979$; $p = 0,01$), «распознавание эмоций других людей» ($F_{эмп} = 4,907$; $p = 0,011$).

Для возможности сделать вывод о том, как именно отличаются друг от друга подростки в выраженности эмоционального интеллекта при различных градациях фактора «уровень гибкости», был применен критерий множественных сравнений Шеффе. Было выявлено, что у подростков, семьи которых характеризуются структурированным уровнем гибкости (роли и внутрисемейные правила стабильны, однако существует возможность их обсуждения), выше способность к осознанию своих эмоций (эмоциональная осведомленность) ($p = 0,049$), чем у подростков, выросших в семьях с хаотичным уровнем гибкости (решения принимаются импульсивно, роли неясны); выше способность к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация) ($p = 0,047$), к пониманию эмоций других людей и сочувствию (эмпатия) ($p = 0,04$), а также способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей) ($p = 0,044$), чем у подростков, воспитывающихся в семьях с гибким уровнем адаптации (демократический стиль семейного руководства, открытые переговоры, способность при необходимости менять семейные роли). В свою очередь было выявлено, что у подростков, воспитывающихся в семьях с гибким уровнем адаптивности, выше способность к управлению своим эмоциональным состоянием, эмоциональная отходчивость и неригидность (управление эмоциями) ($p = 0,049$), чем у подростков, выросших в семьях с хаотичным уровнем гибкости (решения принимаются импульсивно, роли неясны).

Результаты многофакторного дисперсионного анализа о взаимовлиянии пола, уровня гибкости и уровня сплоченности семей на эмоциональный интеллект подростков (методика оценки «эмоционального интеллекта» Н. Холла (опросник EQ)) представлены в таблице 4.

Взаимовлияние пола, уровня гибкости и уровня сплоченности семей на эмоциональный интеллект подростков

	Взаимовлияние пола и уровня сплоченности семей подростков		Взаимовлияние пола и уровня гибкости семей подростков		Взаимовлияние уровня сплоченности и гибкости семей подростков		Взаимовлияние пола подростков, уровня сплоченности и уровня гибкости семей подростков	
	F	p	F	p	F	p	F	P
Эмоциональная осведомленность	1,540	0,215	10,491	0,000	0,141	0,869	6,393	0,014
Управление эмоциями	1,044	0,380	2,441	0,096	2,014	0,143	10,095	0,002
Самомотивация	3,458	0,022	2,026	0,142	6,779	0,002	10,433	0,002
Эмпатия	3,723	0,016	2,127	0,129	7,231	0,002	11,163	0,002
Распознавание эмоций других людей	3,593	0,019	2,078	0,135	7,011	0,002	10,807	0,002

Примечание: значимые влияния помечены жирным шрифтом; F – эмпирическое значение критерия; p – уровень статистической значимости

Из таблицы 4 видно, что факторы пол и уровень сплоченности семей подростков оказывают совместное влияние на эмоциональный интеллект подростков по шкалам «самомотивация» ($F_{эмп}=3,458$; $p=0,022$), «эмпатия» ($F_{эмп}=3,723$; $p=0,016$), «распознавание эмоций других людей» ($F_{эмп}=3,593$; $p=0,019$). При связанном (эмоциональная близость, не достигающая запутанности) и сцепленном уровне сплоченности семей подростков (чрезмерная эмоциональная близость, спутанность), мальчики превосходят девочек в способности к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация), в понимании эмоций других людей и сочувствии (эмпатия) ($p=0,04$), а также в способности воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей).

Из таблицы 4 видно, что факторы пол и уровень гибкости семей подростков оказывают совместное влияние на эмоциональный интеллект подростков по шкале «эмоциональная осведомленность» ($F_{эмп}=10,491$; $p=0,000$).

Для возможности сделать вывод о том, как именно отличаются друг от друга подростки в выраженности эмоционального интеллекта при различных градациях фактора «уровень гибкости», был применен критерий множественных сравнений Шеффе. Было выявлено, что у подростков, семьи которых характеризуются структурированным уровнем гибкости (роли и внутрисемейные правила стабильны, однако существует возможность их обскуждения), выше способность к осознанию своих эмоций (эмоциональная осведомленность) ($p=0,049$), чем у подростков, выросших в семьях с хаотичным уровнем гибкости (решения принимаются импульсивно, роли неясны); выше способность к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация) ($p=0,047$), к пониманию эмоций других людей и сочувствию (эмпатия) ($p=0,04$), а также способность воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей) ($p=0,044$), чем у подростков, воспитывающихся в семьях с гибким уровнем адаптации (демократический стиль семейного руководства, открытые переговоры, способность при необходимости менять семейные роли). В свою очередь было выявлено, что у подростков, воспитывающихся в семьях с гибким уровнем адаптивности, выше способность к управлению своим эмоциональным состоянием, эмоциональная отходчивость и неригидность (управление эмоциями) ($p=0,049$), чем у подростков, выросших в семьях с хаотичным уровнем гибкости (решения принимаются импульсивно, роли неясны).

У мальчиков наиболее развитые показатели эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей) отмечаются при воспитании их в семьях с разделенным уровнем сплоченности и структурированным типе гибкости. Менее развитые – при разделенном уровне сплоченности и хаотичном типе адаптивности [1].

У девочек наиболее высокая способность к осознанию собственного эмоционального состояния (эмоциональная осведомленность) наблюдается при воспитании их в семье с разделенным уровнем сплоченности и гибкой адаптивностью. Высокая способность к управлению своим эмоциональным состоянием, эмоциональная отходчивость и неригидность (управление своими эмоциями) отмечается у девочек, выросших в семьях с разобщенным уровнем сплоченности и гибким типом адаптивности. Низкая способность к осознанию собственного эмоционального состояния (эмоциональная осведомленность) и к управлению своими эмоциями наблюдается при разобщенном и сцепленном уровне сплоченности в совокупности с хаотичным типом адаптивности их семей. Наибольшая способность к сознательной саморегуляции эмоций (самомотивация), к пониманию эмоций других людей (эмпатия), а также в умении воздействовать на эмоциональное состояние других людей (распознавание эмоций других людей) наблюдается у девочек, которые воспитывались в семьях с разобщенным уровнем сплоченности и гибким уровнем адаптивности. В наименьшей степени вышеназванные способности отмечаются развитыми у девочек, выросших в семьях при разобщенном, связанном и сцепленном уровне сплоченности и хаотичном типе адаптивности.

Таким образом, гипотезы находят свое подтверждение и отражают наличие связей эмоционального интеллекта подростков с уровнем семейной сплоченности и гибкости, а также семейная сплоченность и гибкость оказывают влияние на показатели эмоционального интеллекта.

Литература:

1. Давыдова, Ю.В. Гендерный аспект изучения эмоционального интеллекта подростков / Ю.В. Давыдов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2010. – N 4. – С. 113-118
2. Olson, D.H. Circumplex Model VII: validation studies and FACES III. Family Process / D.H. Olson. – 1986. – №25. – P. 337-351
3. Hall, G.S. Adolescence / G.S. Hall. – N.Y.: Appleton, 1904. – Vol. 2. – P. 78.

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);
кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется значимость учебной мотивации и профессиональных представлений подростков. Данные показатели представлены как факторы личностного развития подростков и осознания вектора их будущего профессионального пути. Обращается внимание на важность учёта гендерного фактора с данными феноменами. Представлены диагностические методики. Процедура проведения анализа результатов с соответствующим критерием математической статистики. Практическая ценность исследования в сочетании тех диагностических методик, позволяющих получить качественную и количественную оценку, исследуемой проблемы. Описываются учебные мотивы подростков различных гендерных групп: долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа и др. Также приводится анализ взаимосвязи факторов профессиональных представлений и показателей учебной мотивации подростков с различной гендерной идентичностью. Результаты публикации могут использоваться психологами, кураторами и тьюторами, как в индивидуальной работе со школьниками, так и групповой с учетом их гендерных, личностных характеристик.

Ключевые слова: гендерная идентичность, объект деятельности, подросток, профессиональные представления, учебная мотивация.

Annotation. The article actualizes the importance of educational motivation and professional ideas of adolescents. These indicators are presented as factors of personal development of adolescents and awareness of the vector of their future professional path. Attention is drawn to the importance of taking into account the gender factor with these phenomena. Diagnostic techniques are presented. The procedure for analyzing the results with the appropriate criterion of mathematical statistics. The practical value of the study is in the combination of those diagnostic techniques that allow to obtain a qualitative and quantitative assessment of the problem under study. The educational motives of adolescents of various gender groups are described: duty and responsibility, self-determination and self-improvement, well-being, affiliation, prestige, etc. The analysis of the interrelation of factors of professional ideas and indicators of educational motivation of adolescents with different gender identities is also given. The results of the publication can be used by psychologists, curators and tutors, both in individual work with schoolchildren and in a group, taking into account their gender, personal characteristics.

Key words: gender identity, object of activity, teenager, professional ideas, educational motivation.

Введение. Проблема учебной мотивации подростков в настоящее время исследована весьма широко, но несмотря на это не теряют актуальности вопросы, связанные с изучением внутренних мотивов, активизирующих учебную активность в данном возрасте, аспекты, опосредованные мотивационной осознанностью подростков, факторы, определяющие академическую успешность обучающихся [17].

Возможно, уровень учебной мотивации взаимосвязан с профессиональными представлениями, которые выступают в качестве предпосылки осознанного профессионального самоопределения на основе соотнесения интересов и способностей школьников [14].

Сами по себе представления при всем многообразии подходов к их описанию можно определить как вторичные чувственные образы событий, явлений, предметов, существующие вне ситуации соответствующего сенсорного воздействия [12].

Профессиональные представления определяются с одной стороны социальными факторами, так как их содержание включает сформированные в процессе филогенеза образы и стереотипы, впитываемые подрастающими членами общества в процессе социализации, с другой стороны – содержание профессиональных представлений индивидуально, поскольку формируются во многом на основе личного опыта и конкретного социального окружения человека [13].

Роль и функции профессиональных представлений показаны в контексте различных исследований. В частности, В.Д. Брагина, рассматривая регуляторную функцию профессиональных представлений, актуальную как в процессе реализации трудовых функций, так и на этапе профессионального самоопределения, выделяет три составляющих: когнитивную; эмоциональную; поведенческую [2].

Специфика профессиональных представлений личности важна не только на этапе обучения, но и в процессе непосредственной реализации профессиональных функций, определяя особенности проявления человека в труде [18].

Исходя из этого можно заключить, что объективные представления о будущей профессии помогают предотвратить профессионально-личностные кризисы, связанные с несоответствием ожиданий реальному функционированию в профессии [15], а также выступают в качестве фактора, усиливающего учебную мотивацию [2]. Они являются частью образа мира профессий, включая структуру профессиональных смыслов личности, представление о будущей своей профессии, карьерном росте.

Еще один важный фактор профессионального самоопределения в подростковом возрасте – это семья. Неоспоримым является тот факт, что «формирование жизненных планов в отношении карьеры в профессиональной и семейной сфере составляет задачу развития возрастного периода вхождения во взрослость» [8]. Кроме этого, данный фактор представляется еще и ресурсным, особенно в этом возрастном этапе. Также он пролонгирован во времени, так как ресурсность подросткового этапа в становлении профессионального самоопределения, сформированность представления об этом процессе распространяет своё влияние и на более взрослые периоды жизнедеятельности личности.

В нашем исследовании мы более подробно остановились на роли гендерного компонента.

Итак, цель нашего исследования было изучение совершенствования учебного процесса подростков, психологического сопровождения их психоэмоционального становления, повышения уровня осознанности профессионального выбора и мотивированности к труду, важно выявить то, каким образом взаимосвязаны представления о профессии и факторы, выступающие в качестве мотиваторов, активизирующих учебную деятельность у подростков, относящихся к различным гендерным группам. Для данной цели был выбран определенный методический инструментарий, который включает: 1) опросник «Профессиональные представления» (Е.И. Рогов); 2) методика диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой); 3) опросник на выявление маскулинности – фемининности (С. Бем).

Также были использованы методы математической статистики: Н-критерий Краскела-Уоллиса, корреляционный анализ Спирмена.

Эмпирическая выборка составили респонденты в возрасте 13-15 лет (7-8 классы МАОУ «Лицей экономический № 14 г. Ростова-на-Дону»).

Изложение основного материала статьи. Итак, по результатам методики С. Бэм, направленной на выявление маскулинности-феминности [5], видно, что в целом по выборке доминируют группы андрогинных подростков: 31,5% андрогинных подростков-мальчиков и 34,7% андрогинных подростков-девочек, при этом стоит отметить, что количество андрогинных подростков мужского пола в процентном соотношении больше, чем андрогинная группа женского пола и это вероятно объясняется большим количеством мальчиков-подростков с выраженной полотиичностью 18,9%, группа же феминных девочек-подростков менее представлена и составляет 12,6%.

Обращает на себя внимание также и факт того, что типы гендера, не соответствующего полу в исследуемой выборке респондентов зафиксированы в минимальном количестве, не дающем возможности статистической обработки, в силу чего данные кроссполитичные группы были исключены из дальнейшего исследования. Причем данная тенденция, отражающая низкую представленность типов гендера, не соответствующих физиологическому полу, зафиксирована и в других исследованиях, частности в исследовании Н.И. Волчковой и М.В. Федаевой установлено полное отсутствие феминных мальчиков подростков и представленность маскулинных девочек-подростков в количестве 5% от общей выборки [4].

По результатам применения методики М.В. Матюхиной распределённые по гендерным группам респондентов, видно, что существуют значительные различия в выраженности видов учебной мотивации между группами подростков с различным типом гендерной идентичности.

Так мотив престижа является наиболее выраженным у феминных девочек (1,54), это указывает на то, что фактор полотиичности важен в эффективности мотива данного вида. Достижение успеха как учебный мотив также в наибольшей степени характерен для феминных девочек (1,46), хотя и в других гендерных группах представлен значительно, исключение составляют маскулинные мальчики. Мотив «избегание неудач» представлен примерно в таком же соотношении, как и предыдущие проанализированные мотивы, хотя различия между группами по средним значениям не велики, данный факт указывает на то, что вне зависимости от типа гендера подростки опасаются продвигаться по пути реализации амбициозных целей, как следствие – деструктивная обратная связь, скорее всего подобная осторожность связана со спецификой данного возраста.

Применение непараметрического Н-критерия Крускала-Уоллиса, позволило провести статистический анализ сразу между 4 группами респондентов. Из восьми шкал по четырем были обнаружены различия: долг и ответственность $N=18,060$, при $p=0,000$, престиж $N=28,212$, при $p=0,017$, избегание неудач $N=11,372$, при $p=0,016$, достижение успеха $N=27,870$, при $p=0,002$.

Для нахождения различий в профессиональных представлениях подростков с различным типом гендерной идентичности также был использован непараметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса. Выявлены результаты на уровне статистической значимости по факторам силы и чёткости образа в отношении объекта деятельности: $N=8,158$, при $p=0,043$ и $N=22,745$, при $p=0,000$ – соответственно. Значимые различия в представлениях относительно работы в целом установлены по тем же факторам: сила $N=13,984$, при $p=0,003$ и чёткость $N=15,932$, при $p=0,001$.

Стоит отметить, что подобная гендерная специфика в профессиональных представлениях подростков была зафиксирована и в предыдущих исследованиях, в частности менее чёткие представления о профессии и объекте деятельности, характерные для андрогинных девочек в отличие от их феминных одноклассниц [10].

Для выявления особенностей взаимосвязи профессиональных представлений и учебной мотивации у подростков по гендерным группам, был проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Зафиксировано, что у девочек с андрогинным типом гендерной идентичности существует прямая взаимосвязь между избеганием неудач как типом учебной мотивации и фактором силы в отношении объекта деятельности, они склонны оценивать объект деятельности как волевой ($r = 0,407$). В отношении работы данный мотив взаимосвязан с фактором чёткости образа ($r = 0,494$), таким образом при выраженной мотивации на избегание неудач девочки андрогинного типа гендера имеют точный, контрастный образ будущей профессиональной деятельности, возможно подобная чёткость восприятия объяснима сознательным сбором информации о профессии с желанием подстраховать себя, чтобы исключить возможность неуспеха [1]. Также данный мотив подростков рассматриваемой гендерной группы отрицательно взаимосвязан с фактором оценки образа в отношении объекта деятельности ($r = -0,444$).

Таким образом, чем в большей степени андрогинных девочек-подростков движет в учебной деятельности избегание неудач, тем менее данные подростки удовлетворены качествами объекта будущей деятельности, для них характерно ощущение малой ценности объекта.

Также в группе андрогинных девочек имеет взаимосвязи с профессиональными представлениями такой мотив учебной деятельности как долг и ответственность. В частности, данный мотив положительно коррелирует с фактором оценки в отношении объекта деятельности ($r = 0,582$), подобные результаты могут свидетельствовать о следующем: чем в большей степени в мотивационной структуре андрогинных девочек выражен мотив долга и ответственности, тем более они ориентированы на позитивное восприятие объекта деятельности, приписывая будущему объекту социально желательные характеристики. Другую тенденцию имеет взаимосвязь мотива долга и ответственности подростков данной группы с фактором силы в отношении будущей профессиональной деятельности, здесь зафиксирована обратная взаимосвязь ($r = -0,433$): в случае выраженности данного мотива, будущая работа воспринимается андрогинными девочками как зависимая от внешних обстоятельств.

Учебный мотив долга и ответственности у феминных девочек-подростков, также как и у девочек с андрогинным типом гендера имеет положительную корреляционную взаимосвязь с фактором оценки в отношении объекта деятельности ($r = 0,614$), это указывает на то, что вне зависимости от типа гендера девочек-подростков, если их стимулирует к учебной деятельности долг и ответственность, то они склонны позитивно воспринимать объект деятельности, приписывая ему социально желательные характеристики. Однако других схожих тенденций между группами андрогинных и феминных девочек-подростков не зафиксировано: мотив избегания неудач, который имеет обширные взаимосвязи с профессиональными представлениями девочек с андрогинным типом гендера, у их феминных сверстниц ни с одним из факторов профессиональных представлений не взаимосвязан, тогда как мотив престижа у феминных девочек имеет ряд взаимосвязей как с представлениями о работе в целом, так и с представлениями об объекте деятельности [7].

В частности мотив престижа у феминных девочек имеет прямую корреляционную взаимосвязь с фактором силы в отношении представлений о работе в целом ($r = 0,724$), это у указывает на то, что чем выражение и значимее с структуре учебной мотивации фактор престижа, тем более феминные девочки представляют свою работу как независимую, а себя в ней, как уверенных и имеющих возможность рассчитывать на собственные силы.

Также престиж в качестве типа учебной мотивации имеет прямые корреляционные связи с факторами силы и активности в отношении объекта деятельности ($r=0,619$) и ($r=0,603$) соответственно.

Отрицательная взаимосвязь зафиксирована между мотивом престижа и чёткостью образа в отношении объекта деятельности ($r=-0,446$), этот факт позволяет предположить, что феминные девочки движимые в своей учебной деятельности фактором престижа недостаточно чётко представляют себе объект деятельности, в их сознании он носит расплывчатый, размытый характер, чёткий, точный образ объекта отсутствует, с ростом мотива престижа у девочек данной группы возрастает риск неадекватного восприятия объекта деятельности.

В гендерной группе маскулинных мальчиков зафиксирована значимая положительная взаимосвязь между мотивом самоопределения и самореализации и фактором активности в отношении представлений о работе в целом ($r=0,705$), таким образом для полотиичных мальчиков-подростков характерно с возрастом самоопределения и значимости реализации в профессии, как фактора, мотивирующего учебную деятельность, воспринимать свою будущую работу как активную, требующую бодрости, энергичности, связанную с активным взаимодействием [9].

Также положительная взаимосвязь зафиксирована между аффилиацией и коммуникацией как мотивами, повышающими значимость учебной деятельности для полотиичных мальчиков и их фактором активности в отношении объекта будущей профессиональной деятельности ($r=0,613$), подобные результаты указывают на то, что для данной выборки респондентов характерно то, что с возрастом значимости общения и чувства принадлежности как факторов стимулирующих учебную деятельность, возрастает тенденция воспринимать объект будущей деятельности как экстремизированный, общительный, импульсивный.

В группе андрогинных мальчиков также зафиксировано две положительные корреляционные взаимосвязи. Обращает на себя внимание факт того, что именно для подростков данной гендерной группы характерна связь непосредственно учебно-познавательной мотивации с профессиональными представлениями, а именно с фактором оценки в отношении объекта деятельности ($r=0,676^{**}$). Данный факт указывает на возрастание положительного восприятия объекта деятельности с ростом значимости непосредственного интереса к содержанию и процессу учебной деятельности. Андрогинные мальчики, увлекаясь содержанием учебных предметов, обучаясь ради получения знаний, под влиянием интереса к новой учебной информации, склонны к безусловному принятию объекта деятельности, к тому, чтобы воспринимать его как ценный, значимый, удовлетворительный. Кроме того, для мальчиков андрогинов характерна прямая взаимосвязь между коммуникативными мотивами и фактором активности в восприятии работы в целом ($r=0,521^{*}$).

Соответственно, прослеживаются общие черты между маскулинными и андрогинными мальчиками, но если коммуникативная мотивация маскулинных мальчиков коррелирует с фактором активности в отношении объекта деятельности, то для андрогинных характерна взаимосвязь учебных мотивов данного типа с фактором активности в отношении своей будущей профессиональной деятельности в целом, возможно это объясняется социальной адаптивностью андрогинного типа гендера и большей лёгкостью в установлении социальных связей и отношений мальчиками именно андрогинной гендерной группы, что позволяет им сформировать образ работы в целом, а следовательно и себя в этой работе как активных и инициативных.

Выводы:

– Выявлено шесть типов гендерной идентичности респондентов с доминированием андрогинных групп обоих полов и минимальной представленностью феминных респондентов мужского пола и маскулинных респондентов женского пола.

– Установлено существование значимых различий между исследуемыми гендерными группами в показателях учебной мотивации, таких как: достижение успеха, престиж, долг и ответственность, избегание неудач.

– Установлено существование значимых различий между исследуемыми гендерными группами респондентов по таким факторам профессиональных представлений, как сила и четкость образов как в отношении объекта будущей деятельности, так и в отношении работы в целом.

– В каждой из исследуемых гендерных групп зафиксированы различные корреляционные взаимосвязи между критериями учебной мотивации и факторами профессиональных представлений.

Анализ специфики рассмотренных взаимосвязей может послужить аналитическим и прогностическим целям изучения не только профессиональных представлений у школьников, а также выступать в качестве базиса для дальнейших исследований по данному направлению.

Литература:

1. Алексеев, Б.Е. Полоролевое поведение и его акцентуации / Б.Е. Алексеев. Санкт-Петербург, 2006. – 144 с.
2. Брагина, В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодёжи. Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Вера Дмитриевна Брагина. – М., 1976. – 187 с.
3. Барсукова, О.В. Психологические основы работы психолога с семьей / О.В. Барсукова // Ростов-на-Дону. – Таганрог, 2021.
4. Волчкова, Н.И. Особенности гендерной идентичности у современных подростков / Н.И. Волчкова, М.В. Федяева // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6
5. Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
7. Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 75 с.
8. Карабанова, О.А. Особенности мотивационно-смысловой сферы молодых взрослых при различных типах согласования карьерных планов в профессиональной и семейной сфере / О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, Ю.А. Старостина // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 5 (39). – С. 173-185
9. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире / И.С. Кон. – М., 2009. – 496 с.
10. Науменко, М.В. Взаимосвязь профессионального самоопределения и профессиональных представлений подростков с различным типом гендерной идентичности / М.В. Науменко // Мир науки. – 2016 (том 4).
11. Ожигова, Л.Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации. Автореф. дисс. ... док. психол. наук: 19.00.01 / Людмила Николаевна Ожигова. – Краснодар, 2006 – 47 с.
12. Песков, В.П. Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вадим Павлович Песков. – Иркутск, 2005. – 24 с.
13. Петрова, Ю.И. Понятие профессионального выбора в современных психологических исследованиях / Ю.И. Петров // Молодой учёный. – 2016, №22 (126).
14. Рогов, Е.И. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития / Е.И. Рогов, Л.Д. Желдоченко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015, №12. – С. 107-112
15. Семёнова, Е.А. Диагностика и формирование профессиональных представлений студентов в образовательном пространстве учебного заведения. Монография / Е.А. Семенова. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2006. – 140 с.

16. Столин, В.В. Самосознание личности. Монография / В.В. Столин. М.: МГУ, 1983. – 286 с.
17. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2003. – 210 с.
18. Naumenko, M.V. The relationship of leadership qualities and professional ideas among teachers of the additional education system / M.V. Naumenko, E.I. Rogov, E.E. Rogova // International Journal of Learning and Change. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 76-90

УДК 159.944:37.011.3-051

кандидат психологических наук Орлова Ольга Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре);

кандидат биологических наук, доцент Ситяева Снежана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и удовлетворенности разными аспектами труда педагогов следующих групп: учителей общеобразовательных школ, преподавателей среднего профессионального образования, а также педагогов, занимающих административные должности. В исследовании приняли участие 1784 педагога Хабаровского края. Результаты исследования показывают, что для школьных учителей характерна обратная корреляция высокой степени значимости между выраженностью эмоционального выгорания и удовлетворенностью всеми исследуемыми аспектами работы. Эмоциональное выгорание преподавателей среднего профессионального образования в меньшей степени, чем у школьных учителей, зависит от удовлетворенности взаимоотношениями с учащимися и их родителями. Эмоциональное выгорание педагогов, занимающих административные должности, в первую очередь, зависит от удовлетворенности их отношениями с вышестоящей администрацией и от материально-технического обеспечения педагогической деятельности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, удовлетворенность трудом, педагог, учитель.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between emotional burnout and job satisfaction of school teachers, teachers of secondary vocational education, as well as teachers in administrative positions. 1784 teachers of the Khabarovsk Territory took part in the experiment. The results of the study show that for school characters there is a tight inverse relationship between the severity of emotional burnout and job satisfaction. Emotional burnout of senior secondary vocational education with a lower degree than that of school higher educational institutions depends on job satisfaction with students and their parents. Emotional burnout of teachers in administrative positions depends on satisfaction with their relationship with leaders and on the material and technical support of pedagogical activities.

Key words: emotional burnout, job satisfaction, teacher.

Введение. Современное российское образование претерпевает модернизацию на всех его уровнях, что предъявляет все больше требований к профессионализму педагога, с одной стороны, и его психологической устойчивости – с другой. Исследования показывают, что в условиях активной апробации и освоения педагогических инноваций педагоги в большей степени подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания [7].

В психологической литературе не существует единой классификации факторов, детерминирующих эмоциональное выгорание. Традиционно эти факторы группировались в две большие группы: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Многочисленные исследования посвящены изучению личностных факторов эмоционального выгорания (Н.А. Аминов, В.В. Бойко, О.И. Бабич, В.Е. Орел и др.). Другие исследователи подчеркивают связь между личностными особенностями и социально-организационными условиями. Так, К. Маслач основывала свой подход на идее, что выгорание - результат несоответствия между личностью и работой. Некоторые исследования описывают в качестве детерминант эмоционального выгорания организационные факторы (А.П. Петров, Г.Ж. Жумагазина, А.А. Рукавишников и др.). Так, исследование А.А. Рукавишникова показали, что ведущими организационными детерминантами выгорания являются: включение в деятельность коллектива, поддержка руководства, психологический климат коллектива и потребность в инновациях [10]. В.Е. Орел, обобщая данные многочисленных исследований, показывает, что существуют факторы профессиональной среды, влияющие на выгорание педагогов в большей степени: это повышенные нагрузки, сверхурочная работа, неблагоприятная атмосфера в классе, отсутствие вознаграждения (денежного и морального) и взаимоотношения в организации [8]. Полученные данные в его исследовании свидетельствуют о том, что у педагогов доминирующую роль в возникновении выгорания и его протекании играют факторы профессиональной среды по сравнению с личностными особенностями.

Мы полагаем, что не сами по себе объективные характеристики профессиональной среды являются определяющими степень эмоционального выгорания педагогов, а их отражение, субъективная оценка. Удовлетворенность разными аспектами жизни на настоящий момент используется в отечественных исследованиях в качестве одной из центральных характеристик субъективного качества жизни (Р.М. Шамионов, С.В. Яремчук). Одна из важнейших составляющих удовлетворенности жизнью для профессионала является удовлетворенность своей работой. При этом удовлетворенность трудом ученые считают как показателем (В.Е. Орел) [8], так и предиктором эмоционального выгорания (Е.И. Ярошенко) [13].

Изложение основного материала статьи. Обзор существующих исследований, изучающих связь уровня эмоционального выгорания и психологического благополучия профессионалов, позволил обнаружить, что данная связь неоднозначна. Так, в работе И.Б. Акимова получены данные об отсутствии связи эмоционального выгорания педагогов школ и удовлетворенности работой [1]. И.И. Таран с соавторами выявили прямую зависимость между этими переменными в группе спортивных педагогов: более высокая удовлетворенность организацией труда, содержанием, процессом и результатом собственной профессиональной деятельности выявлена у педагогов, характеризующихся более высоким уровнем эмоционального выгорания [11]. Исследования В.Е. Орла позволили обнаружить обратную зависимость между показателями эмоционального выгорания педагогов и показателями удовлетворенности, при этом более тесная связь была обнаружена по шкале психоэмоционального истощения. По результатам исследования в большей степени эмоциональное выгорание было свойственно тем педагогам, которые неудовлетворены своей заработной платой и материальной базой

школы, а более высокая степень неудовлетворенности характерна для педагогов, у которых выражено эмоциональное истощение [8]. Пономарева Т.И. выявила такие факторы риска эмоционального выгорания педагогов как недовольство организацией труда и невозможность влиять на дела коллектива [9].

Ярошенко Е.И. описывает значение удовлетворенности профессионалов к объектам и субъектам труда на разных стадиях эмоционального выгорания. Выявлено, что на этапе напряжения наиболее значимым предиктором выгорания выступает удовлетворенность достижениями на работе, а на этапе истощения – удовлетворенность взаимоотношением с сотрудниками [13].

В многочисленных зарубежных исследованиях также подчеркивается обратная зависимость между показателями эмоционального выгорания педагогов и удовлетворенностью условиями труда [14-19]. Так, выявлено, что педагоги, оценивающие свою профессиональную деятельность как соответствующую их интересам и навыкам, удовлетворенные возможностью принимать решения и нести за них ответственность, оценивающие свою работу как дающую возможность развития – менее склонны к эмоциональному истощению и деперсонализации [14]. В другом исследовании, педагоги, удовлетворенные предъявляемыми к ним требованиями (степень интенсивности труда, наличие конфликтующих между собой требований) были менее подвержены эмоциональному истощению, а удовлетворенные возможностью управлять своей деятельностью (принимать решения, иметь свободу действий, проявлять творчество в работе) более высоко оценивали свои профессиональные достижения [16].

В последние годы исследователи стали уделять внимание изучению синдрома эмоционального выгорания у педагогов разных образовательных учреждений. Работы В.С. Третьяковой, Л.П. Хмелева, Т.В. Малотиной и др. посвящены изучению синдрома выгорания педагогов колледжа. Исследования А.С. Леоновой [6], И.А. Ледовских и Т.В. Пановой [5] показывают различия в симптоматике выгорания и его выраженности у педагогов школ и ВУЗов. Зарубежные исследователи указывают на то, что уровень обучения, специфика преподаваемой дисциплины и занимаемая должность дают разную степень выгорания педагогов [18]. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и удовлетворенности разными аспектами труда педагогов разных групп: учителей школ, преподавателей средних профессиональных учреждений, а также педагогов (школ и СПО), занимающих административные должности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1784 педагога Хабаровского края (средний возраст – 43 года, 1660 женщин и 124 мужчины). Из них, учителей школ – 1341 человек, преподавателей СПО – 272; педагогов, занимающих административные должности – 171). Опрос был анонимным, проведенный с помощью Google Forms. С целью диагностики эмоционального выгорания нами была использована анкета, которая позволяет выявить степень эмоционального истощения [2]. Данный параметр является ведущим в синдроме эмоционального выгорания. Остальные компоненты СЭВ являются следствием сформированного эмоционального истощения (В.Е. Орел). В данной методике суммарное значение от 3 до 12 баллов оценивается как средний уровень эмоционального выгорания, ниже 3 баллов - низкий уровень и более 12 баллов – высокий.

Для оценки степени удовлетворенности условиями труда была использована методика удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении, разработанная Е.Н. Степановым [3], в которой значение 3 и более баллов оценивается как высокий уровень удовлетворенности, 2 и более – средний и менее 2 баллов как низкий уровень. Значимость различий в уровне эмоционального выгорания и удовлетворенности мы определяли с помощью критерия Стьюдента, взаимосвязь показателей удовлетворенности педагогами своим трудом и уровня эмоционального выгорания – с помощью критерия Спирмена.

Результаты и их описание. Сравнительный анализ степени эмоционального выгорания у педагогов разных групп показала, что в большей степени эмоциональное выгорание свойственно педагогам, которые занимают в образовательных организациях административные должности (11,84 балла) и школьным учителям (11,01), по сравнению с преподавателями СПО (9,22), чьи показатели оказались значительно менее выраженными ($p \leq 0,001$). Среди педагогов, занимающих административные должности 46% - имели высокий уровень выгорания, среди школьных учителей – 37% и преподавателей СПО – 26%.

Более высокие показатели эмоционального выгорания у руководителей образовательных организаций можно объяснить рядом причин. Так, современная образовательная организация функционирует в ситуации постоянных изменений, внедрения инноваций, что требует от руководящего состава оперативно реагировать на изменения, создавать необходимые условия осуществления педагогической деятельности. Высокий статус руководящего состава сочетается с высокой степенью ответственности за процессы, происходящие в организации, в том числе за ошибки подчиненных. Руководители образовательной организации в силу своей профессиональной деятельности зачастую находятся в ситуации ролевого конфликта, стремясь удовлетворить потребности сотрудников, родителей, обучающихся, действуя при этом в рамках существующих законов. Дополнительным фактором, провоцирующим напряжение руководителей, является необходимость постоянно поддерживать конкурентоспособность своей образовательной организации.

Сравнительный анализ интегрального показателя удовлетворенности жизнедеятельностью в образовательном учреждении показал более высокие значения у преподавателей СПО (2,78 балла), он достоверно отличался от интегрального показателя удовлетворенности у школьных учителей (2,62 балла) ($p \leq 0,05$). Анализ отдельных аспектов удовлетворенности показал, что преподаватели СПО по сравнению со школьными учителями более удовлетворены качеством общения с субъектами образовательного процесса (учениками ($p \leq 0,001$), родителями ($p \leq 0,01$) и коллегами ($p \leq 0,05$)), а также возможностью проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств ($p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ между показателями удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием показал, что взаимосвязь между данными переменными носит обратный характер: чем более педагоги удовлетворены разными характеристиками образовательной среды, тем в меньшей степени у них проявляется эмоциональное выгорание (Таблица 1). Для школьных учителей все характеристики, отражающие жизнедеятельность в образовательном учреждении, оказались тесно связаны (на уровне $p \leq 0,001$) со степенью их эмоционального выгорания, что может свидетельствовать о двустороннем характере связи – неблагоприятные условия труда способствуют эмоциональному выгоранию, а эмоциональное выгорание способствует снижению степени удовлетворенности разными аспектами жизнедеятельности в образовательной организации. У преподавателей СПО параметр «отношение с родителями» не был связан с эмоциональным выгоранием, что объясняется низкой интенсивностью общения с родителями учащихся в условиях среднего профессионального образования. Анализируя характер данных взаимосвязей в группе педагогов, занимающих административные должности, можно отметить, что проявление эмоционального выгорания свойственно прежде всего тем, кто не удовлетворен материально-техническим обеспечением деятельности и отношением с администрацией. Роль администрации заключается в организации деятельности сотрудников образовательных учреждений и, если оснащенность школы или СПО находится на высоком уровне, а вышестоящее руководство оказывает поддержку, это способствует меньшей вероятности выгорания административных работников.

Другие факторы (отношения с коллегами, учениками, родителями, климат в организации и др.) практически не вносят вклад в развитие синдрома эмоционального выгорания в этой группе педагогов.

Таблица 1

Корреляционный анализ между показателями удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием

Показатели	Учителя школ		Преподаватели СПО		Администрация	
	г	р-уров.	г	р-уров.	г	р-уров.
Организация труда	-0,26	0,0000	-0,29	0,0000	-0,15	0,0403
Возможность проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств педагога	-0,23	0,0000	-0,22	0,0003	-0,12	0,1105
Отношения с коллегами	-0,16	0,0000	-0,20	0,0012	-0,10	0,1898
Отношение администрации	-0,21	0,0000	-0,22	0,0002	-0,23	0,0028
Отношение с учащимися	-0,16	0,0000	-0,13	0,0388	-0,12	0,1338
Отношение с родителями	-0,16	0,0000	-0,05	0,3808	-0,08	0,3137
Материально-техническое обеспечение деятельности педагога	-0,21	0,0000	-0,22	0,0003	-0,20	0,0090
Нравственно-психологический климат в организации	-0,24	0,0000	-0,29	0,0000	-0,06	0,4500
Интегральная оценка удовлетворенности	-0,27	0,0000	-0,26	0,0000	-0,18	0,0140

Сравнивая наши данные с исследованием, проведенным В.Я. Тернополем [12], под руководством В.Е. Орла в 1999-2000 гг., мы обнаруживаем существенные отличия. В исследовании В.Я. Тернополя выявлено незначительное количество достоверных отрицательных связей между эмоциональным выгоранием и параметрами удовлетворенности трудом специалистов, в частности заработной платой и материальной базой профессии. Эмоциональное истощение в этом исследовании связано с такими параметрами труда как организационная подготовка, профессиональная подготовка в целом и заработная плата специалистов. То есть, чем выше организационная и профессиональная подготовка специалистов и их заработная плата, тем ниже эмоциональное истощение.

В настоящее время, как показало наше исследование, выгорание учителей связано и с организацией труда, и с материально-техническим обеспечением, и с возможностью реализации своих профессиональных качеств, и с отношениями с субъектами образовательного процесса (коллеги, администрация, ученики, их родители), и с нравственно-психологическим климатом в целом. Морально-психологический климат – это преобладающий в группе устойчивый нравственный и социально-психологический настрой его членов, который проявляется во всех разнообразных формах их деятельности и заключается в том, что он объединяет в себе взаимодействие всех факторов внутриколлективной жизни [4]. Таким образом, мы видим, что эмоциональное выгорание современного педагога тесно связано с удовлетворенностью учителем своей жизнедеятельностью в образовательной организации во всех ее аспектах.

Данная динамика, вероятнее всего, связана с изменением условий, в которых работают современные учителя, с внедрением инноваций в образовательный процесс [7]. Так, с 2000 года идет информатизация школ, с 2010 – внедрение ФГОС в учебный процесс, с 2015 – активно создаются онлайн-платформы с онлайн-курсами и другие нововведения. Данные изменения увеличивают нагрузку на учителей. Педагогам приходится решать не только традиционные в их деятельности задачи, но и совершенно новые. Чем выше удовлетворенность современного педагога разными показателями своего труда, тем меньше он эмоционально истощается и соответственно, может более эффективно осуществлять свою деятельность.

Выводы. На основании проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. В большей степени эмоциональное выгорание свойственно педагогам, которые занимают в образовательных организациях административные должности и школьным учителям, по сравнению с преподавателями СПО.

2. Преподаватели СПО, в отличие от педагогов школ, в целом более удовлетворены своей жизнедеятельностью в образовательном учреждении, а в частности, качеством общения с субъектами образовательного процесса, родителями и коллегами, а также возможностью проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств.

3. Характер связей между показателями удовлетворенности педагогами своей жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием показал, что взаимосвязь между данными переменными носит обратный характер: чем более педагоги удовлетворены разными характеристиками образовательной среды, тем в меньшей степени у них проявляется эмоциональное выгорание.

4. Выгорание учителей школ связано удовлетворенностью организацией труда, материально-техническим обеспечением, возможностью реализации своих профессиональных качеств, отношениями с субъектами образовательного процесса и с нравственно-психологическим климатом в целом. У преподавателей СПО эмоциональное выгорание связано с такими же показателями, как у учителей общеобразовательных школ, кроме параметра «отношение с родителями». У педагогов, занимающих административные должности, выгорание связано с отношениями с администрацией и материально-техническим обеспечением деятельности.

Полученные результаты, на наш взгляд, убедительно показывают, что внедрение инноваций в образовательный процесс существенно увеличило риски эмоционального выгорания педагогов. У современного учителя развитие синдрома эмоционального выгорания очень тесно связано с разными аспектами его деятельности, что позволяет утверждать, что работа по профилактике выгорания педагогов требует как организационно-управленческого, так и социально-психологического характера. Выявленные взаимосвязи удовлетворенности педагога позволяют наметить сферы коррекционно-развивающей и профилактической работы с педагогами с целью минимизации эмоционального истощения учителей.

Литература:

1. Акимов, И.Б. Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения / И.Б. Акимов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2017. – №2 (22). – С. 23-35
2. Викторова, Е.А. Сборник диагностических материалов по изучению психолого-педагогических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях / Е.А. Викторова, Н.И. Склиаренко. – Белгород, 2020. – 485 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
4. Зарубина, Е.В. Морально-психологический климат как элемент организационной культуры / Е.В. Зарубина // Аграрное образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 10-14.
5. Ледовских, И.А. Эмоциональное выгорание учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов / И.А. Ледовских Т.В. Панова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №3. – С. 193-195
6. Леонова, А.С. Эмоциональное выгорание педагогов средней и высшей школы: сравнительный анализ / А.С. Леонова // Развитие общественных наук российскими студентами. – 2017. – №2. – С. 32-35
7. Литвинова, Е.Ю. Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса / Е.Ю. Литвинова, М.А. Харченко, А.В. Погодина // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2018. – Т. 3. – № 2. – С. 96-119
8. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2005. – 329 с.
9. Пономарева, Т.И. Проблема сохранения здоровья педагогов в условиях современной образовательной среды / Т.И. Пономарева // Инновации в науке. – 2016. – №2 (51). – С. 127-133
10. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Рукавишников Алексей Александрович. – М.: РГБ, 2013. – 177 с.
11. Таран, И.И. Удовлетворённость трудом как фактор эмоционального выгорания у спортивных педагогов / И.И. Таран, В.В. Коломенская, Е.В. Анисимова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №3. – С. 212-215
12. Тернопол, В.Я. Структурно-психологические закономерности субъектных детерминат профессиональной адаптации: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Тернопол Виктор Яковлевич. – Ярославль, 2001. – 223 с.
13. Ярошенко, Е.И. Особенности психологического отношения личности к объектам и субъектам труда как предиктор эмоционального выгорания (социально-когнитивный подход) / Е.И. Ярошенко // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – Вып. 1. – С. 83-88
14. Bayrak, M. Job satisfaction and professional burnout of primary school teachers / M. Bayrak, R. Sohbet // Social Sciences Studies Journal. – 2022 – №8(97). – P. 1224-1229.
15. Gokalp, M. An evaluation of the burnout level of middle school teachers (teachers of the central middle school of Tunceli) / M. Gokalp // Turkish Online Journal of Educational Technology, 2018 (special Issue). – № 1. – P. 41-48
16. Martí, M. COVID-19 in school teachers: job satisfaction and burnout through the job demands control model / M. Martí, M. Alcalá-Ibañez, J. Castán-Esteban, L. Martín-Bielsa, L. Gallardo // Behavioral Sciences. – 2023. – № 13(1):76.
17. Nathaya, A. The effect of emotional intelligence with work-life balance and burnout on job satisfaction / A. Nathaya, N. Hidayat, S. Dalimunthe // Journal of Business and Behavioural Entrepreneurship. – 2022. – №6. – P. 21-35
18. Sari, H. How do principals and teachers in special schools in Turkey rate themselves on levels of burnout, job satisfaction, and locus of control? / H. Sari // Alberta Journal of Educational Research. – 2005. – V. 51. – P. 172-192
19. Yildiz, C. Job satisfaction and burnout levels of early childhood teachers in the U.S. and Turkey / C. Yildiz, M. Orcan, E. Erdemir, N. Aral // Adiyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. – 2020. – V. 10. – № 1. – P. 56-69

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Осипова Наталья Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Макадей Людмила Ильинична

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент Терещенко Элеонора Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕПРЕССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей функций программирования и контроля у лиц с признаками депрессии. Людям с признаками депрессии сложнее переключаются с одной программы на другую, им тяжелее удерживать внимание, вместе с тем для них характерна некоторая ригидность. Подобные особенности функционирования, возможно, играют роль в формировании персевераторных явлений и, как следствие, приводят к руминациям.

Ключевые слова: депрессивные расстройства, когнитивные нарушения, персевераторные явления, руминации.

Annotation. The article presents the results of a study of the features of programming and control functions in people with signs of depression. It is more difficult for people with signs of depression to switch from one program to another, it is harder for them to keep their attention, at the same time they are characterized by some rigidity. Such features of functioning may play a role in the formation of perseveratory phenomena and, as a consequence, lead to rumination.

Key words: depressive disorders, cognitive impairments, perseverative phenomena, rumination.

Введение. Депрессивные расстройства – распространенная во всем мире проблема, от которой, по оценкам ВОЗ, страдает 4,4% населения или около 322 миллионов человек (по данным ВОЗ за 2017 год). Депрессивные расстройства имеют тенденцию к росту с течением времени – так, например, с 2005 по 2015 годы число страдающих от депрессии лиц увеличилось на 18,4%, а пандемия COVID-19 увеличила число депрессивных и тревожных пациентов на 25%. Эти факты в числе первых обуславливают актуальность проблемы.

В международном классификаторе болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11) депрессивные расстройства входят в класс аффективных наряду с биполярными. Тем не менее, аффективные и когнитивные расстройства имеют хорошо известную связь в рамках биопсихосоциального подхода к исследованию человеческой психики. Было отмечено, что когнитивные нарушения при депрессивных расстройствах являются составной частью этих расстройств и не могут быть рассмотрены лишь как эпифеномен [10]. К этому положению отсылает также популярная концепция когнитивной триады депрессии Аарона Бека: негативный образ себя, мира и своего будущего (А. Векс, 1979). Еще в классических психиатрических работах отмечается идеаторный компонент депрессивных состояний. Когнитивные особенности депрессивных пациентов привлекают все больше внимания в последние десятилетия и описываются термином «нейрокогнитивный дефицит», который в сочетании со сниженным аффектом составляет ядро большого депрессивного расстройства по мнению ряда исследователей [3].

Функции программирования и контроля (функции третьего блока мозга, описанные в отечественной нейропсихологии), в зарубежной литературе называют управляющими (регуляторными) функциями (executive functions). Некоторые зарубежные исследователи (Miyake et al., 2000, Diamond, 2013) включают в регуляторные функции (executive functions) следующие компоненты: рабочую память (working memory – зрительную и слуховую), когнитивную гибкость (cognitive flexibility – способность переходить от одного правила к другому), сдерживающий контроль (inhibitory control – возможность торможения доминирующего ответа в пользу требуемого в задании). Установлено, что склонность к руминации (а это достаточно известный феномен при депрессиях) связана с низким уровнем развития регуляторных функций [3]. Трудности переключения и когнитивная ригидность способствуют «застреванию» на негативном событии или его последствиях, а недостаточный уровень развития когнитивного контроля не позволяет им отторгивать негативную информацию и негативные эмоции и обновлять содержание рабочей памяти. Вассерман Л.И. и коллеги в своем исследовании заключают, что нарушения регуляторных функций нейропсихологически проявляются в трудностях выбора и процесса принятия решений, ассоциированных с эмоциональной окраской ситуации. Такие нарушения связаны с тревожными и астеническими явлениями при депрессии [8]. В.А. Якупова и Д.А. Бухаленкова в своем исследовании нарушений регуляторных функций в патогенезе послеродовой депрессии даже предлагают использовать мероприятия, направленные на развитие регуляторных функций для предупреждения развития депрессии.

Рассматривая работы в области исследования нейрокогнитивных изменений при депрессивных расстройствах, можно заметить, что таким нарушениям отводится гораздо меньше внимания, чем соответствующим изменениям при деменции и шизофрении. При этом основные усилия исследователей сосредоточены на эмоционально-когнитивных взаимосвязях и лишь в последние годы научный интерес смещается в направлении «нейрокогниций» за счет привлечения к анализу данных нейровизуализационных методов.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования было изучение особенностей функций программирования и контроля у лиц с признаками депрессии.

Выборка. В исследовании функций программирования и контроля приняли участие 30 человек, в том числе 20% (6 человек) мужского пола и 80% (24 человека) женского пола. Возраст респондентов варьировал от 19 до 27 лет; средний возраст в выборке составлял 20,5 лет.

Первым этапом эмпирического исследования стало выделение группы лиц с наличием признаков депрессии, для чего использовались шкала депрессивности Бека и госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS). Таким образом выделилась группа с повышенными показателями по шкале депрессии и с показателями, не превышающими статистической нормы.

Методика исследования. Вторым этапом нашего исследования стало проведение нейропсихологических проб в обеих группах. Нейропсихологические пробы (вербальные ассоциации, реакция выбора, динамический праксис, реципрокная координация, отсроченная двигательная память, счет, пятый лишний, составление рассказа по серии картинок, графическая проба, завершение фраз, выполнение ритмов по речевой инструкции, решение задач, таблицы Шульте). Данные пробы были выбраны на основе подхода Т.А. Ахутиной и ее исследований [6]. Пробы направлены на исследование различных функциональных структур мозга (блоков мозга), каждая проба достаточно прицельна и поэтому можно, с известными оговорками, говорить об изучении с помощью этих проб только третьего блока мозга, что менее затратно по времени [7, 11].

Результаты исследования. Статистический сравнительный анализ проводился между выделенными группами с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Количественные показатели проб, направленных на оценку функций программирования и контроля

Название пробы	Параметр	Средн.	Разброс	Группа лиц с признаками депрессии	Нормотипичная группа
Реакция выбора	Усвоение инструкции в первой и второй пробах	0,08 0,19	и 0-2	0	0
	Ошибки – по 16 стимулам – по 26 стимулам	1,85 5,94	0-11 0->10	3	3
	импульсивность		0-1	0	0,2
Таблица Шульте	Время поиска 5 цифр	–		10,2	9,1
	Ошибки следования инструкции	–		2	2
Счет	Доступность	0,22	0-3	1,7	2,5

Решение задач	Продуктивность	1,2	2-0	1,4	2
Ассоциативные ряды	Продуктивность свободных ассоциаций	20,4	11->40	24,3	32,9
	Продуктивность названий действий	10.2	<6->20	20	22,6
	Продуктивность названий растений	8.7	<6- >20	21,4	23,1
	Считывание свободных ассоциаций ^в	0.19	0-1	0,4	0,6
	Неадекватные названия действий	0.1	0- >2	0	0
	Неадекватные названия растений	0.58	0- >4	0	0,1
Пятый лишний	Продуктивность выбора	0.8	5-0	4,8	4,7
	Суммарный балл за объяснение	6.52	0-10	8,5	8,6
	Неадекватные объяснения	0.86	0-5	1,1	0,8
Раскладывание серии картинок	Выполнение	0.06	0-3	0	0
Динамический праксис	Усвоение двигательной программы	0.77	0-4	0,9	0,4

Таблица 2

Количественные показатели проб, направленных на оценку функций серийной организации

Название пробы	Параметр	Средний	Разброс	Группа лиц с признаками депрессии	Нормотипичная группа
Динамический праксис	Выполнение программы	0.77	0-3	1,7	1,5
	Ошибки серийной организации	1.4	0-4	0,3	0
Реципрокная координация	Выполнение	1.62	0-4	0	0
Графическая проба	Выполнение	1.98	0-4	1,9	1,3
Выполнение ритмов по речевой инструкции	Продуктивность	3	4-0	4	4
	Ошибки серийной организации	0.12	0-4	0,1	0
Завершение фраз	Продуктивность	1.6	4-0	3,6	3,4
Рассказ по серии картинок	Программирование рассказа	0.86	0-2	0,2	0
	Длина рассказа	19.9	10-50	26,3	23,2

	Грамматическое оформление	0.79	0-3	0	0
	Длина фразы	4.84	3-9	6,5	5,4
	Сложные и сложноподчиненные предложения	1.3 0.3	0-3 0-2	3,5	3,4
Воспроизведенные ритмы	Ошибки серийной организации	0.29	0->3	0	0

Для группы с признаками депрессии были обнаружены особенности (при $p \leq 0,05$) в пробах на анализ функций блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности – «счёт», «решение задач», «ассоциативные ряды», «динамический праксис».

Средний балл по параметру «доступность» в пробе «счёт» в группе лиц с признаками депрессии составил – 1,7, а в нормотипичной группе – 2,5 (различия значимы при $p \leq 0,05$). Для группы с признаками депрессии можно отметить выраженные трудности следования программе различной сложности (был не доступен для выполнения даже простой вид счета 100 – 7), переключения с программы на программу (отмечались ошибки без самокоррекции и значительное увеличение времени, превышающее нормотипичную в среднем в 1,5 раза), отмораживание более простого автоматизированного ответа (при переходе через десяток).

Средний балл по параметру «продуктивность» в пробе «решение задач» в группе с признаками депрессии составил – 1,4, в группе нормы – 2 (различия значимы при $p \leq 0,05$). Для лиц с признаками депрессии выражено снижение продуктивности в решении конфликтных задач, в силу трудностей отказа (отторжения) стереотипного решения, провоцируемого семантикой слов в тексте условий задачи. Для группы с депрессией возникали трудности переключения с неправильного выбранного способа решения, они уже не могли переключиться, изменить направленность интеллектуальной деятельности и выйти на другой способ решения, они «застревали», ригидно следовали неверному способу решения даже после помощи экспериментатора. В группе «нормы» все испытуемые легко справились с предложенными задачами (т.е. можно отметить «потолочный» эффект для данной группы).

В пробе «ассоциативные ряды» различия (при $p \leq 0,05$) были отмечены только в параметре «продуктивность свободных ассоциаций» (для группы с признаками депрессии средний балл составил – 24,3, для группы «нормы» – 32,9). В параметре «продуктивность названий действий» средний показатель для группы с признаками депрессии – 20 слов, для нормотипичной группы – 22,6 слов (различия в 2,6 слова); в параметре «продуктивность названий растений» средний показатель для группы с признаками депрессии составил 21,4 слова, а в группе «нормы» - 23,1 слово (различия в 1,7 слова). Параметры «продуктивность свободных ассоциаций» и «продуктивность названий действий» чувствительны к сформированности функций передних отделов головного мозга, а задание на актуализацию названий растений чувствительно также и к состоянию функций задних отделов (переработка слуховой информации) и в нем могут отражаться и номинативные трудности [6]. Анализируя результаты данной пробы («ассоциативные ряды»), полученные в группе с признаками депрессии можно говорить о большей затронутости префронтальных отделов: показатели продуктивности в заданиях на свободные ассоциации, действия и растения в данной группе практически одинаковы, тогда как для «нормы» характерна большая продуктивность в свободных ассоциациях по сравнению с названием действий и растений. Также можно отметить качественные различия в сравниваемых группах: для группы с признаками депрессии были характерны паузы перед актуализацией слов (и в свободных ассоциациях, и в направленных), что может говорить о проявлении трудностей включения в задание, характерных для слабости III структурно-функционального блока мозга. В параметрах «считывание в свободных ассоциациях» и «неадекватные заданию слова» в направленных ассоциациях значимых различий не было выявлено. Повторения случались нечасто и в большинстве случаев самостоятельно корректировались.

Средний балл по параметру «усвоение двигательной программы» в пробе «динамический праксис» в группе лиц с признаками депрессии составил – 0,9, в нормотипичной группе – 0,4 (различия значимы при $p \leq 0,05$) - то есть средний балл был в 2,25 раза выше, чем в группе нормы. Сложности, испытываемые лицами с признаками депрессии при усвоении программы, влекли за собой и ошибки в серийной организации – то есть «первичной» проблемой выступали именно сложности усвоения программы. Из этого следует, что для группы лиц с признаками депрессии характерны нарушения, ассоциированные с функциями, локализованными в префронтальных отделах лобных долей, при этом функции премоторных отделов коры (отражающиеся в ошибках серийной организации) не отличаются выраженной слабостью.

Также для группы лиц с признаками депрессии в пробах, направленных на оценку функций серийной организации движений, были обнаружены различия (при $p \leq 0,05$) по оценкам «графической пробы». Средний балл «выполнение» в этой группе составил 0,9, в нормотипичной – 0,4. В экспериментальной группе встречались ошибки по типу уподобления элементов с целью упрощения образца, тенденции к образованию «площадок» при повторении графического паттерна. Один респондент не усвоил инструкцию с первого раза, начав произвольное «рисование» узора вместо строгого продолжения предложенного паттерна, что может объясняться сложностями, ассоциированными с функциями префронтальной коры.

Наряду с регуляторными трудностями, ассоциированными с префронтальной корой, наблюдались и нейродинамические трудности – ярко выраженное истощение в трудоемких пробах. В сенсбилизированных условиях подобные трудности проявлялись ярче. Отмечалось снижение нейродинамики в пробах, требующих быстрого ответа (таблицы Шульте, вербальные ассоциации). Наблюдалась повышенная отвлекаемость, трудность удержания внимания.

Сложности удержания внимания, испытываемые депрессивными лицами, объясняются также дисфункциями программирования и контроля, ведь успешное исполнительное функционирование требует игнорирования нерелевантных стимулов, тем самым позволяя точно и быстро извлекать из памяти нужную информацию, а также удерживать фокус на задаче и разрабатывать план ее решения. Эти отличительные особенности испытуемых с признаками депрессии (трудности, связанные с усвоением программы) могут подтверждать гипотезу о том, что при депрессиях наблюдается недостаточность управляющих функций (функций программирования и контроля), заключающаяся в трудностях переключения когнитивного процесса и даже в персеверациях. Такие трудности приводят к руминации – часто типичному для депрессивных расстройств симптому. Под руминациями подразумеваются устойчивые, цикличные размышления о чувствах, мыслях и проблемах, которые могут вытеснять другие конструктивные психические процессы, направленные на

активное разрешение текущих задач, и сопровождаются чувством скорби и безысходности (Nolen-Hoeksema S., 2000); по Л. Мартину и А. Тессеру руминации – это сводное обозначение разных способов неадаптивного мышления, класс осознанных мыслей, которые циркулируют вокруг определенной темы и поддерживаются внешней средой.

Кроме того, респонденты с признаками депрессии чаще, чем респонденты из контрольной группы тревожились по поводу забывчивости или недостаточной (на их взгляд) скорости мышления, которые были присущи большинству респондентов обеих групп. Это можно объяснить тем, что лица с признаками депрессии, помимо объективно регистрируемых сложностей в функциях третьего блока мозга, испытывают субъективно переживаемые когнитивные нарушения, которые преувеличенно воспринимаются ими в силу тревожности и повышенной самокритики [4]. Также отметим, что есть пробы, в которых экспериментальная группа показала лучшие результаты по сравнению с контрольной (Завершение фраз, Рассказ по серии картинок). Такие результаты могут быть объяснены тем, что норме, то есть условно здоровому человеку, присуще неравномерное развитие тех или иных психических процессов (Ахутина и др., 1990). Условно здоровые люди также могут различаться по преимущественным способам переработки информации: они могут использовать преимущественно аналитическую стратегию (подразумевающую разложение информации на элементы, строгую логическую обоснованность и последовательность временных этапов) или же преимущественно холистическую (такая стратегия заключается в оценке общих конфигураций информации, характеризуется быстротой протекания, интуитивным характером решения и минимальной осознанностью).

Выводы. Таким образом, лица с признаками депрессии сложнее переключаются с одной программы на другую, им тяжелее удерживать внимание, вместе с тем для них характерна некоторая ригидность. Подобные особенности функционирования, возможно, играют роль в формировании персевераторных явлений и, как следствие, приводят к руминациям – ригидным паттернам самореферентного мышления, которые являются патогенетическим фактором депрессивных расстройств и других психических заболеваний.

Нейропсихологическое исследование депрессий может служить целям дифференциальной диагностики депрессий и тактики терапии депрессивных расстройств.

Литература:

1. Kertesz, A. Behavior and cognition in corticobasal degeneration and progressive supranuclear palsy / A. Kertesz, P. McMonagle // J. Neurol. Sci. – 2009. – №289. – P. 138-143
2. Koolschijn, P.C. Brain volume abnormalities in major depressive disorder: a meta-analysis of magnetic resonance imaging studies. / P.C. Koolschijn // Hum. Brain Mapp. – 2009. – Vol. 30, N. 11. – P. 3719-3735
3. Snyder, H.R. Major Depressive Disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: a metaanalysis and review / H.R. Snyder // Psychological Bulletin. – 2013. – Vol. 139, № 1.
4. Svendsen, A.M. Is there an association between subjective and objective measures of cognitive function in patients with affective disorders? / A.M. Svendsen, L.V. Kessing, K. Munkholm // Nord. J. Psychiatry. – 2012. – Vol. 66. – № 4. – P. 248-253
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическое тестирование: обзор современных тенденций. К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Т.В. Ахутина, З.А. Меликян // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 2.
6. Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет / Под. ред. Т.В. Ахутиной. – 2-е изд. (эл.). – Москва: В. Секачев, 2021. – 280 с.
7. Балашова, М.В. Особенности переработки эмоциональной информации у больных с депрессивными расстройствами / М.В. Балашова, И.В. Плужников, Г.Е. Рупчев // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2018. – №118(8). – С. 11-17
8. Вассерман, Л.И. Когнитивные расстройства при депрессиях: нейропсихологическое и МРТ-исследование / Л.И. Вассерман // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2015. – №115(1). – С. 13-19
9. Вассерман, Л.И. Нейропсихологическая оценка когнитивных нарушений у пациентов с эндогенными депрессивными расстройствами / Л.И. Вассерман // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – №31. – С. 92-96
10. Краснов, В.Н. Взаимосвязи когнитивных и эмоциональных нарушений при депрессиях (обзор литературы) / В.Н. Краснов // Доктор.Ру. – 2013. – №5 (83). – С. 1-6
11. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы / А.Р. Лурия. – М., 1970. – С. 16-18
12. Холмогорова, А.Б. Основные этапы и направления изучения когнитивных дисфункций при депрессиях [Электронный ресурс] / А.Б. Холмогорова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – № 6. – URL: <http://mprj.ru>
13. Хомская, Е.Д. Выдающиеся психологи Москвы / Е.Д. Хомская, А.Р. Лурия // Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. – М., 1997. – С. 217-231
14. Хомская, Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты / Е.Д. Хомская // Вопр. психологии. – 2002. – № 4. – С. 50-62

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Польшакова Ирина Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

магистрант Ревежук Ольга Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО ДЕТСКОГО ОПЫТА И УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ, ТРЕВОЖНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния неблагоприятного детского опыта и уровня депрессии и тревожности у взрослых. Международные и отечественные исследования позволяют предполагать существенное влияние неблагоприятного детского опыта на возникновении у взрослых целого спектра психологических нарушений, увеличение риска поведенческих и эмоциональных расстройств, соматизации, беспорядочной половой жизни и компульсивного переживания. Авторами исследуется наличие связи между неблагоприятным детским опытом и уровнем депрессии и тревожности у взрослых.

Ключевые слова: неблагоприятный детский опыт, тревожность, депрессия.

Annotation. The article presents the results of a study of the influence of adverse childhood experiences and the level of depression and anxiety in adults. International and domestic studies suggest a significant impact of adverse childhood experiences on the occurrence of a whole range of psychological disorders in adults, an increase in the risk of behavioral and emotional disorders, somatization, promiscuous sex life and compulsive overeating. The authors investigate the relationship between adverse childhood experience and the level of depression and anxiety in adults.

Key words: Adverse Childhood Experience (ACE), anxiety, depression.

Введение. Депрессия является основной причиной плохого состояния здоровья и инвалидности во всем мире. Согласно данным World Population Review по состоянию на 2023г. от депрессии во всем мире страдают 251-310 миллионов человек [1].

Высокая тревожность приводит к более острой реакции на стресс, что влечёт за собой не только психологические, но и соматические последствия. Оказывает негативное влияние на психическое здоровье, способствует развитию невротических состояний [5].

Выявление факторов, повышающих вероятность развития депрессии и формирования высокой личностной тревожности имеет важное значение.

Оценка характера влияния неблагоприятного детского опыта на депрессию и тревожность особенно важны из-за его распространённости [2].

Это позволит проводить профилактическую и своевременную реабилитационную работу с лицами, подвергшимися влиянию таких факторов. А также, эффективно выстраивать индивидуальную и групповую психологическую работу с соответствующими запросами.

Особенно остро такая задача встаёт в свете политических и экономических катаклизмов последних лет. В результате которых большое количество детей подвергается интенсивному воздействию стрессоров. В этом свете изучение влияния неблагоприятного детского опыта на уровень депрессии и тревожности приобретает дополнительную социальную значимость.

Изложение основного материала статьи. Целью нашей работы стало исследование влияния неблагоприятного детского опыта на уровень депрессии и тревожности у взрослых.

Методика исследования. В исследовании были использованы следующие диагностические методики: шкала депрессии Центра эпидемиологических исследований (CES-D), личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина), adverse childhood experiences international questionnaire (ACE-IQ) неблагоприятный детский опыт (международный опросник). Для обработки результатов исследования были использованы первичные методы обработки данных: группировка, табулирование, графическое выражение и количественная оценка данных.

База исследования: подписчики профессионального аккаунта с психологической тематикой в одной из социальных сетей.

Выборка. В исследовании приняли участие 88 человек.

Возраст участников от 26 до 49 лет. Средний возраст составил 36 лет.

Основная часть респондентов – это женщины (90%). У большинства из них (84%) высшее образование, у остальных средне-специальное.

Структура занятости в исследуемой группе – 60% наёмные сотрудники в государственной сфере и частном бизнесе, 21% – домохозяйки, 7% – собственники бизнеса, 5% – трудоспособные безработные, 7% – иные формы занятости.

Подавляющее большинство опрошенных (79%) состоят в браке. В разводе 12% респондентов, и 9% определили своё семейное положение как одиноко/одинок. 86% респондентов являются родителями.

Результаты исследования. Использованный для диагностики неблагоприятного детского опыта опросник является модификацией Оригинального опросника неблагоприятного детского опыта Adverse Childhood Experience (ACE), разработанного американским профилактическим центром Kaiser Permanent в 1995г. Помимо основных 10 факторов неблагоприятного детского опыта (далее по тексту НДО), в Международный опросник добавлены 3 группы факторов, определяющих насилие, исходящее от группы лиц: на микросоциальном уровне – издевательства со стороны сверстников (буллинг – Б), свидетельство насилия в микрогруппе (коллективное насилие – КН) и на общественном уровне, включающем войны, политические, этнические конфликты, насильственные действия организованных преступных формирований – общественное насилие (ОН) [3].

Факты неблагоприятного детского опыта разделены на 13 категорий и закодированы следующим образом: физическое насилие (А3, А4); эмоциональное насилие (А1, А2); сексуальное насилие (А5, А6, А7, А8); употребление ПАВ родителями и опекунами (F1); криминальное поведение родителей и опекунов (F3); хронические психические заболевания, депрессии, суициды родителей, опекунов (F2); партнерское внутрисемейное/домашнее насилие (F6, F7, F8); развод, разлука, смерть родителей (F4, F5); эмоциональное пренебрежение (P1, P2); физическое пренебрежение/ пренебрежение основными потребностями (P3, P4, P5); буллинг, издевательства со стороны сверстников (V1, V2, V3); коллективное насилие (V4, V5, V6); общественное насилие (V7, V8, V9, V10).

Так же использованная модификация опросника не только позволяет выявить сами факты НДО, но и зафиксировать их частоту. В значительной части категорий, респондентам предлагается оценить повторяемость эпизодов НДО – никогда, однажды, было несколько раз, много раз.

Длительность воздействия стрессора имеет существенное влияние на тяжесть последствий неблагоприятного детского опыта [9]. Возможность учёта такого фактора повышает диагностическую ценность опросника.

Поэтому для анализа данных была использована шкала, предполагающая для оценки частотности присваивать ответам никогда – 0 баллов, иногда – 1 бал, было несколько раз – 2 раза, много раз – 3 бала.

Кроме того, было сделано предположение, что каждый из факторов НДО может в большей или меньшей степени оказывать влияние на усиление симптомов депрессии либо формирование большей тревожности.

В настоящее время отсутствует шкала, согласно которой можно чётко разделить какой уровень НДО является низким, средним либо высоким.

В связи с этим принято решение определить диапазон с наибольшей плотностью ответов по балам НДО и принять его за обычный для исследуемой группы. Диапазоны, расположенные выше и ниже рассчитанной границы, соответственно предлагаем определить, как высокий уровень и низкий уровень НДО соответственно.

В результате анализа результатов исследования, группа была разделена по балам НДО на три подгруппы: от 5 до 11 баллов – низкий уровень; от 12 до 26 баллов – средний уровень; от 26 до 54 баллов – высокий уровень.

На основании полученных результатов была установлена частота встречаемости разной степени тяжести симптомов депрессии и выраженности личностной тревожности в исследуемой группе. 34,5% опрошенных имеют симптомы депрессии в пределах нормы. 55,2% респондентов имеют лёгкую степень проявленности симптомов депрессии, что соответствует

результатам приведённых ранее исследований, согласно которым лёгкие и субсиндромальные формы испытывают около половины из обследованных людей в общей популяции. Значительная часть опрошенных – 10,3% демонстрируют симптомы депрессии средней тяжести и тяжелые (3,4% и 6,9% соответственно). Если считать последние показатели достаточно вероятным указанием на наличие клинической депрессии, то такие данные коррелируются с результатами международных исследований, согласно которым риск заболеть депрессией для жителей стран с низким и средним уровнем дохода составляет 11,1% [10].

Результаты исследования показывают, что большей части респондентов (51,7%) характерен высокий уровень личностной тревожности. Только 3,4% участников демонстрируют низкий уровень тревожности. Показателям среднего низкого и среднего высокого уровня тревожности почти равны 20,7% и 24,1% соответственно.

Полученные результаты, с некоторой поправкой на разницу в используемых методиках, можно сопоставить с данными масштабного исследования, проведённого в 10 регионах России. В нём приняло участие 6244 мужчин и 10 623 женщины (всего 16 877 человек). Анализ данных опроса участников исследования с помощью шкалы HADS. Результаты показали, что средняя общая распространённость повышенного уровня тревоги составляет 46,3% респондентов. Из них одна треть демонстрирует клинический уровень тревоги [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что полученные данные об уровне тревожности и депрессии личности в исследуемой группе соотносятся с данными более масштабных исследований.

Полученные результаты опроса по НДО показали, что в исследуемой группе все респонденты имели неблагоприятный детский опыт.

Такая статистика отличается от данных как американского исследования, так и данных приведённого ранее исследования распространённости неблагоприятных событий детства среди молодых людей в Российской Федерации. В первом случае число респондентов с НДО составило более 65% опрошенных, а во втором – 85%.

Такое различие может объясняться несколькими факторами:

– в использованной в данном исследовании модификации опросника дополнительно включены разделы о насилии в сообществе (буллинг) и коллективном насилии (войны, межнациональные конфликты и т.п.), что увеличивает фиксируемое количество НДО;

– подписчики аккаунта психолога, с достаточной долей вероятности имеют большую информированность о влиянии детского опыта на особенности личности и психологическое здоровье. Больше расположены к рефлексии и заинтересованы в исследовании личной истории. Что позволяет более объективно подходить к собственному детскому опыту и идентифицировать имевшие место в детстве факты насилия. Что не всегда возможно без предварительной информационной подготовки;

– подписка на аккаунт психолога, основной темой которого является работа с психологическими травмами, предполагает высокую вероятность наличия у подписчика травматичного опыта. Именно этим обусловлен интерес к такой тематике. Большая часть психологических травм мы получаем в детстве. Во взрослом возрасте острая реакция на стрессовые факторы часто обусловлена сенсбилизацией к стрессу [7].

Выбранная методика исследования обуславливает высокую долю респондентов, результаты которых соответствуют среднему уровню НДО (63,8%). Важно обратить внимание, что доля респондентов с высоким уровнем НДО (24,1%) в 2 раза превышает долю тех, кто демонстрирует низкий уровень НДО (12,1%). Что свидетельствует о преобладании отклонений от среднего в большую сторону, то есть о подверженности большей части испытуемых значительному воздействию НДО.

В исследуемой группе при низком уровне НДО у респондентов отсутствовали симптомы депрессии средней тяжести и тяжелой депрессии. Только треть испытуемых (37,5%) продемонстрировали симптомы лёгкой депрессии, остальные (62,5%) показали результаты, соответствующие норме по уровню депрессии.

Средний уровень НДО коррелируется с ростом частоты симптомов лёгкой депрессии почти в 2 раза (с 37,5% до 64,9%), что существенно превышает средние показатели приведённых в работе статистических исследований. Одновременно, появляются случаи тяжёлой депрессии и депрессии средней тяжести. Они составляют 5,4% и 2,7% соответственно. В пределах нормы по депрессии находятся только 27% респондентов со средним уровнем НДО. Высокий уровень НДО связан со значительным ростом вероятности тяжёлой депрессии (с 5,4% до 15,4%) и депрессии средней тяжести (с 2,7% до 7,7%) даже по сравнению со средним уровнем НДО. Рост почти в три раза по обоим показателям. По результатам данной выборки низкий показатель НДО коррелирует с отсутствием вероятности проявления симптомов тяжёлой депрессии и депрессии средней тяжести.

Таким образом, можно констатировать, что динамика роста вероятности проявления симптомов тяжёлой депрессии и депрессии средней тяжести прослеживается и в группе со средним уровнем НДО и в группе с высоким уровнем НДО.

В группе с высоким уровнем НДО, респонденты с показателями нормы по депрессии в данном исследовании не выявлены. При этом лёгкая депрессия в группах с высоким уровнем НДО и низким уровнем НДО проявлена примерно одинаково (38,5% и 37,5% соответственно).

В целом можно констатировать существенное влияние неблагоприятного детского опыта на частоту проявления тяжёлых симптомов депрессии.

Анализ полученных данных по сопоставлению личностной тревожности и уровня НДО выявил две основные закономерности:

✓ Рост уровня НДО приводит к снижению, а потом и к исключению вероятности формирования нормального уровня тревожности (12,5% при низком НДО, 2,7% при среднем, и отсутствие вероятности при высоком уровне НДО).

✓ Вероятность формирования высокой личностной тревожности возрастает в полтора раза (с 37,5% до 54,1%) уже при среднем уровне НДО и сохраняется на том же уровне (53,8%) при высоком уровне НДО.

Следует отметить, что доля респондентов со средней тревожностью (высокой и низкой) в исследуемой группе практически не меняется в зависимости от уровня НДО. Стабильность данного показателя может представлять интерес для последующих исследований.

Можно предположить, что наличие неблагоприятного детского опыта, даже незначительной интенсивности, повышает вероятность проявления лёгких симптомов как депрессии, так и тревожности. Наибольшая корреляция с ростом уровня НДО наблюдается именно по крайним по степени тяжести проявлениям симптомов, как депрессии, так и тревожности.

В ходе исследования было так же выявлено преимущественное влияние отдельных факторов НДО на уровень депрессии и тревожности.

Группировка и расчёт среднего бала НДО в зависимости от уровня тревожности и депрессии (с разделением на три группы по интенсивности проявления) и последующее сравнение увеличения (в процентах) среднего бала по каждому из факторов НДО в группе с максимальной проявленностью симптомов депрессии/тревожности по сравнению с группой респондентов, где выявлен нормальный уровень депрессии/тревожности, показала, что имеются факторы, оказывающие превалирующее влияние на интенсивность проявления тревожности и депрессии.

Наибольшее влияние (рост более чем в полтора раза) на тяжесть депрессии оказывают следующие факторы (в порядке уменьшения) – физическое насилие (333,3%), сексуальное насилие (285,7%), буллинг (226,2%), пренебрежение потребностями (176,5%), коллективное насилие (166,7%) и семейное окружение (166,7%).

Наибольшее влияние на интенсивность личностной тревожности оказывают следующие факторы (в порядке уменьшения) – пренебрежение потребностями (350,0%), буллинг (210,0%), семейное окружение (165,5%), физическое насилие (155,6%).

Наиболее разрушительные формы насилия – физическое и сексуальное – являются преимущественными факторами риска для возникновения депрессии во взрослом возрасте. Что в полной мере соотносится с результатами исследования как зарубежных [4], так и отечественных авторов [8].

Выявление значимой роли буллинга в повышении рисков развития депрессии имеет большую практическую значимость и научный интерес для дальнейшего исследования.

Важно обратить внимание, что для депрессии сопоставимо высокое значение имеют сразу несколько факторов НДО. Можно предположить, что именно их сочетание с высокой вероятностью и приводит к тяжёлой депрессии. При этом пренебрежение потребностями и нездоровая среда в семье так же способствует её развитию.

То есть происходит воздействие интенсивных стрессоров (физическое, сексуальное насилие, буллинг) и при этом отсутствуют защитные факторы, снижающих вероятность развития посттравматического расстройства, такие как функциональная семья и родительское участие.

Модель формирования высокой личностной тревожности существенно отличается от депрессии. Здесь можно выделить один доминирующий фактор – это пренебрежение потребностями. Что в полной мере соотносится с обоснованием причин возникновения устойчивой тревожности в связи с неудовлетворённостью фундаментальных потребностей, в том числе и потребность в привычном, устойчивом и вместе с тем удовлетворяющем отношении к себе, устойчивой, привычной самооценке. Такой подход объясняет и достаточно большое влияние на формирование тревожности такого фактора НДО как буллинг, а также издевательства сверстников.

Нарушения функциональности семьи в которой рос ребёнок в случае с тревожностью так же является дополнительным фактором риска.

Выводы. Данные проведенного исследования свидетельствуют о существенном влиянии неблагоприятного детского опыта на частоту проявления тяжёлых симптомов депрессии. Так же установлено, что интенсивность неблагоприятного детского опыта сопряжена с формированием высокого уровня тревожности.

При этом наблюдается превалирующее влияние таких факторов НДО как физическое насилие, сексуальное насилие, буллинг, пренебрежение потребностями, коллективное насилие и семейное окружение именно на тяжесть симптомов депрессии. В то время как личностная тревожность в большей степени связана с таким фактором как пренебрежение потребностями и только потом уже буллингом, семейным окружением и физическим насилием.

Выбор исследуемой группы делает результаты исследования в большей мере ценными для использования в профессиональной деятельности психологов.

Научный интерес представляет дальнейшее исследование влияния НДО на более широкой группе респондентов в целях выявления корреляций между факторами НДО и уровнем депрессии и тревожности, что позволит экстраполировать полученные данные не только на лиц интересующихся психологической тематикой или получающих психологическую помощь. Они могут быть использованы для проведения диагностических и профилактических мероприятий в молодежной среде.

Литература:

1. Depression Rates by Country 2023 / [Электронный ресурс] // World Population Review: [сайт]. – URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/depression-rates-by-country/> (дата обращения: 16.10.2023)
2. Исследование распространенности неблагоприятных событий детства среди молодых людей в Российской Федерации. Доклад. © Всемирная организация здравоохранения, 2014 г., 32 с.
3. Катан, Е.А. Использование международного опросника неблагоприятного детского опыта для выявления психотравмирующих факторов в детском и подростковом возрасте / Е.А. Катан // Медицинская психология в России. – 2019. – Т. 11, № 2. – С. 8.
4. Колк, Бессел ван дер. Тело помнит всё: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают её преодолеть / Бессел ван дер Колк; Пер. с англ. И. Чорного. – Москва: Эксмо, 2020. – 464 с.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Распространенность тревоги и депрессии в различных регионах Российской Федерации и ее ассоциации с социально-демографическими факторами (по данным исследования ЭССЕ-РФ) / Шальнова С.А., Евстифеева С.Е., Деев А.Д. [и др.] // Терапевтический архив. – 2014. – № 86(12). – С. 53-60
7. Стал, Стивен М. Основы психофармакологии. Теория и практика / Стивен М. Стал; Пер. с англ. под ред. Д. Криницкого. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2020. – 656 с.
8. Тарабрина, Н.В. Психология посттравматического стресса. Теория и практика» / Н.В. Тарабрина. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – 391 с.
9. Форд, Джулиан Д. Терапия комплексных посттравматических стрессовых расстройств у взрослых. Научные основы и терапевтические модели / Джулиан Д. Форд, Кристин А. Куртуа; Пер. с англ. – СПб: ООО «Диалектика», 2022. – 976 с.
10. Хаслер, Феликс. Нейромифология. Что мы действительно знаем о мозге и чего мы не знаем о нем / Феликс Хаслер; Пер. с немецкого Т. Граблевской. – Москва: Издательство АСТ, 2022. – 320 с.

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Попов Максим Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

доктор биологических наук, профессор Соболев Валерий Иванович

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ДИНАМИКА ИТОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НЕКОТОРЫХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ПРИ МНОГОКРАТНОМ ПОВТОРЕНИИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Аннотация. При интерпретации результатов того или иного психологического теста, в частности при повторных измерениях, следует учитывать их природу. Предполагается, что итоги тестов, отражающих сферу принятия эмоционально окрашенных решений, в отличие от тестов, выражающими сферу высокоуровневых функций головного мозга, в ходе повторных тестирований могут претерпевать существенную трансформацию.

Ключевые слова: психодиагностика, повторное тестирование, трансформация результатов тестирования.

Annotation. When interpreting the results of a psychological test with repeated measurements, one should take into account their nature. It is assumed that the results of tests that reflect the sphere of making emotionally colored decisions, in contrast to tests that express the sphere of high-level brain functions, can undergo a significant transformation during repeated testing.

Key words: psychodiagnostics, repeated testing, transformation of test results.

Введение. Психодиагностика, как парадигма экспериментальной психологии, по-прежнему остается одной из основ в области исследования психологического статуса индивида [1, 2, 4, 5-7]. В специальной литературе можно найти столь многочисленный перечень различного рода тестов и опросников, что зачастую возникает проблема их адекватного выбора. Например, на портале <https://psyttests.org/test.html> для использования в условиях on line приводится список, включающий около 1000 тестов, сгруппированных в различные кластеры, такие как «Проективные», «Интеллект и мышление», «Структура личности», «Расстройства» и др. Кроме того, существует большая группа авторских тестов, подготовленных непрофессионалами, и используемых сами авторами для решения ограниченного круга конъюнктурных частных задач. В работе практического психолога всегда возникает вопрос о степени адекватности тех или иных тестов, их валидности, надежности, репрезентативности, внутренней согласованности шкал и др. [3]. Проверка тестов на адекватность, хотя бы по приведенным параметрам, зачастую проводится в ограниченном объеме, либо вовсе без использования методов современной психометрии [3, 8].

Одним из важных критериев, характеризующих качественную сторону психологических тестов, является параметр надежности [3], включающий, в частности, показатель повторяемости результатов тестирования (ретестовая надежность, test-retest reliability). Однако и в этом случае ретестовая надежность показателна лишь при условии, что респондент в течение экспериментального периода не изменился. Последнее условие трудно достижимо. В связи с этим возникает вопрос о природе ретестовой надежности.

В качестве рабочей гипотезы в настоящем исследовании явилось предположение о том, что в основе ретестовой надежности того или иного теста, наряду с другим, выступает степень присутствия в структуре теста психоэмоциональной компоненты.

Целью работы явилось проведение сравнительной характеристики критериев повторяемости двух тестов, отражающих качественно разные стороны психологического статуса личности.

Изложение основного материала статьи. В экспериментальном исследовании принимали участие 16 девушек возрастом $21,2 \pm 0,14$ года ($SD=0,57$), обучающихся в Институте педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО "Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского" в г. Ялте.

В ходе *on line* исследования все респонденты тестировались с помощью двух психодиагностических опросников с использованием ресурса каталога психологических тестов (<https://psyttests.org/>). При выборе перечня тестов для психодиагностики, с учетом цели и задач настоящей работы, руководствовались следующими двумя соображениями.

Во-первых, тесты должны быть хорошо известными и неоднократно апробированными в работах психологов и психофизиологов.

Во-вторых, что принципиально важно, выбранные тесты должны отражать качественно разные стороны психологического статуса личности. Следует сказать, что хотя психика индивида представляет собой единое и неразрывное целое, тем не менее, в процессах ее материализации возможно выделение некоторого числа условных кластеров, отражающих, например, общее эмоциональное состояние, интеллект и мышление, структуру личности, волевую сферу, депрессию, неврозы, стресс, агрессивность и тревожность и др. Для оценки состояния этих сторон личности разработано большое число тестов и опросников [1, 2, 6]. С учетом цели нашей работы мы использовали два теста, отражающих особенности личности в двух сферах – сфере принятия эмоционально окрашенных решений (агрессивность, враждебность) и сфере оценки высокоуровневых функций головного мозга. В первом случае был выбрана методика диагностики склонности к враждебному и агрессивному поведению (тест враждебности Кука-Медлей, Cook-Medley Hostility Scale, CMHS, <https://psyttests.org/aggression/cookmedley.html>). Результаты данного теста оцениваются на основании баллов, набранных по разным шкалам: цинизма, агрессивности и враждебности. В каждой шкале имеются 4 зоны: низкий уровень, средний с тенденцией к низкому, средний с тенденцией к высокому и высокий уровень. Балльная оценка каждого уровня позволяет в дальнейшем для количественной оценки использовать методы вариационной статистики.

Во втором – использовался опросник «Ваш стиль обучения и мышления (Your Style of Learning and Thinking, SOLAT), который позволяет выявить доминирующий стиль мышления на основе теории асимметрии мозга (левополушарный с преобладанием логики и анализа), правополушарный с преобладанием эмоций, интуитивного и образного подхода и интегрированный (равнополушарный), смешанный (<https://psyttests.org/cognitive/solatB-run.html>). Данный тест также, как и первый, имеет несколько шкал с максимальным числом набранных баллов – 40, что позволяет при оценке результатов исследования применить параметрические методы вариационного анализа.

Тестирование проводилось трижды с интервалом 7 суток, что позволило в дальнейшем провести сравнительный анализ результатов тестирования в динамике исследования.

При статистическом обработке полученных данных использовались пакеты анализа SPSS, Statistics 17.0 и Windows Excel, 2010. Для определения степени надежности тестов рассчитывали коэффициенты корреляции между одними и теми же показателями шкал в ходе повторного тестирования. Оценка различий между двумя выборочными средними величинами проводилась с помощью t-критерия Стьюдента для выборок с разными дисперсиями при заданном уровне значимости $p < 0.05$.

Первоначально были проанализированы результаты, касающиеся 3-х кратных последовательных измерений показателей теста «Стиль обучения и мышления, SOLAT» (Таблица 1). При этом были выявлены следующие закономерности.

Во-первых, во всех случаях, в соответствии с интерпретацией, приведенной в данной методике, преобладал стиль обучения, характеризующийся как «Интегрированный». Так, при 1-ом замере «Интегрированный стиль» оценивался в $17,3 \pm 1,61$ балла, что было статистически значимо выше ($p < 0,05$), чем для «Правополушарного» и «Левополушарного» стилей мышления. Такая же закономерность в преобладании стиля «Интегрированный» сохранялась при втором и третьем замерах.

Таблица 1

Результаты последовательных (3-х кратных) измерений показателей теста «Стиль обучения и мышления, SOLAT»

Стиль обучения и мышления	Порядковый номер измерения		
	1-й раз	2-й раз	3-й раз
Правополушарный (А)	$10,6 \pm 1,48$ (35,2) 56%	$11,5 \pm 1,43$ (32,9) 49%	$11,5 \pm 1,44$ (33,1) 50%
Левополушарный (Б)	$12,1 \pm 1,08$ (18,5) 35%	$11,9 \pm 0,81$ (18,5) 36%	$12,1 \pm 0,88$ (12,3) 29%
Интегрированный (В)	$17,3 \pm 1,61^{*#}$ (41,5) 37%	$16,6 \pm 1,41^{*#}$ (31,8) 34%	$16,4 \pm 1,70^{*#}$ (46,2) 41%

Примечание: * – различия статистически значимы ($p < 0,05$) по отношению к (А); # – различия статистически значимы ($p < 0,05$) по отношению к (Б); ; в круглых скобках – величина дисперсии; % – коэффициент вариации; % – коэффициент вариации

Во-вторых, выявлено, что в динамике исследования абсолютное число набранных баллов для каждого стиля оставалось неизменным. Например, по данным Табл. 1 видно, что «Правополушарный» стиль при первом замере оценивался в $10,6 \pm 1,8$ баллов, при втором и третьем соответственно $11,5 \pm 1,43$ и $11,5 \pm 1,4$ баллов. Различия между этими результатами в динамике исследования статистически незначимы ($p > 0,05$). Аналогичная закономерность выявлена и в отношении двух других параметров – «Левополушарного» и «Интегрированного» стилей мышления.

Таблица 2

Результаты последовательных (3-х кратных) измерений показателей теста «Стиль обучения и мышления, SOLAT»

Респонденты № п/п	Порядковый номер измерения			Кол-во переходов в другой диапазон
	1-й раз	2-й раз	3-й раз	
1	Левый	Левый	Левый	0
2	Правый	Правый	Правый	0
3	Правый	Правый	Левый	1
4	Интегриров.	Интегриров.	Правый	1
5	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
6	Правый	Левый	Левый	1
7	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
8	Левый	Левый	Правый	1
9	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
10	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
11	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
12	Левый	Правый	Правый	1
13	Левый	Левый	Левый	0
14	Интегриров.	Интегриров.	Интегриров.	0
15	Правый	Левый	Правый	1
16	Правый	Правый	Правый	0
Общее количество переходов в другой диапазон	–	–	–	6

Примечание: Правый, Левый, Интегрированный – Правополушарный, Левополушарный и Интегрированный стили обучения и мышления согласно условиям использованного теста

В-третьих, показано, что вариабельность каждого из анализируемых показателей в ходе 3-х кратных замеров не изменялась. Об этом свидетельствуют как величины дисперсии, так и коэффициенты вариации. Например, дисперсия выборки для параметра «Левополушарный стиль мышления» при 1-ом, 2-ом и 3-ем замерах соответственно составили 18,5, 18,6 и 12,3, а коэффициенты вариации – 35%, 36% и 29%. Различия между отдельными параметрами вариации в динамике исследования были статистически незначимы ($p > 0,05$).

В-четвертых, показано, что в ходе эксперимента с 3-х кратным тестированием происходила частичная смена предпочитаемого отдельными респондентами диапазона шкалы (Табл. 2) теста «Стиль обучения и мышления, SOLAT». Например, испытуемый под номером №1 в каждый из периодов тестирования отвечал стабильно (каждый раз «Левополушарный»), а респондент №3 при третьем тестировании изменял свои предпочтения (Правый стиль на Левый). Число таких переходов во всей группе обследованных составило 6. Наиболее стабильные предпочтения отмечены у 7 испытуемых, постоянно выбравших «Интегрированный» стиль мышления.

Таким образом, выявлено, что при 3-х кратном повторном тестировании у студентов-гуманитариев в итоге всегда преобладал стиль обучения, характеризующийся как «Интегрированный»; в динамике исследования абсолютное число набранных баллов для каждого стиля («Правополушарный», «Левополушарный» и «Интегрированный») оставалось неизменным, а вариабельность каждого из анализируемых показателей не изменялась. В течение всего периода проведения исследований отмечены лишь 6 случаев, когда респонденты меняли свои предпочтения, что выражалось в переходе из одного диапазона шкалы в другой.

На следующем этапе анализа результатов исследований была проведена оценка динамики показателей теста враждебности Кука-Медлей в ходе 3-х кратных замеров. Цифровой материал приведен в Таблице 3. Следует напомнить, что оценка степени выраженности того или иного показателя теста оценивалась на основании баллов, набранных по разным шкалам: цинизма, агрессивности и враждебности. По условиям теста, в каждой шкале выделяются 4 зоны: низкий уровень, средний с тенденцией к низкому, средний с тенденцией к высокому и высокий уровень. При этом были выявлены следующие закономерности.

Таблица 3

Результаты последовательных (3-х кратных) измерений показателей теста «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS»

Шкала враждебности Кука-Медлей	Порядковый номер измерения		
	1-й раз	2-й раз	3-й раз
Цинизм (А)	56,6±1,07 (18,4) 8%	49,3±0,92 * (24,1) 10%	65,1±1,27 *# (24,1) 8%
Агрессивность (Б)	32,1±1,79 (47,8) 21%	46,4±1,51 * (36,5) 13%	28,9±1,57 # (39,5) 22%
Враждебность (В)	18,1±1,11 (19,6) 24%	24,9±1,22 * (23,9) 20%	20,5±1,06 # (18,3) 21%

Примечание: * – различия статистически значимы ($p < 0,05$) по отношению к (1); # – различия статистически значимы ($p < 0,05$) по отношению к (2); в круглых скобках – величина дисперсии; % – коэффициент вариации

Во-первых, в первый день исследования среди итогов теста преобладала шкала «Цинизм» (56,6±1,07 баллов). Затем следовали шкалы «Агрессивность» (32,1±1,79 баллов) и «Враждебность» (11,8±1,11). В дальнейшем, этот выбор в целом не изменялся.

Во-вторых, в ходе проведения исследований бессистемно и существенно изменялся каждый из параметров на всех шкалах теста. Так, для показателя «Цинизм» величина набранных баллов в 1-й, 2-й и 3-й периоды непрерывно менялась. Например, во 2-ом периоде количество набранных баллов было меньше, чем в 1-ом, а в 3-й период, наоборот – больше, чем во все предыдущие. Хаотично менялись предпочтения респондентов и в отношении выбора показателей «Агрессивность» и «Враждебность».

В-третьих, вариабельность всех рядов и во всех случаях изменялась незначительно. Кроме того, в шкале «Цинизм» вариабельность была ниже, чем в других случаях.

Наконец, в-четвертых, в ходе проведения тестирования наблюдалась хаотичная смена предпочтений респондентов (Табл. 4). На это указывает такой параметр, как число переходов итоговых результатов теста в другие диапазоны. Так, за весь период измерений число таких переходов составило 67. Это свидетельствует о том, что респонденты каждый раз изменяли свои ответы на предлагаемые вопросы теста.

Количество переходов в другой диапазон шкалы «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS» при последовательных (3-х кратных) измерениях

Респонденты № п/п	Порядковый номер измерения			Кол-во переходов в другой диапазон
	1-й раз	2-й раз	3-й раз	
1	Исходный	2 перехода	3 перехода	5
2	Исходный	2 перехода	2 перехода	4
3	Исходный	3 перехода	2 перехода	4
4	Исходный	3 перехода	1 переход	4
5	Исходный	2 перехода	2 перехода	4
6	Исходный	4 перехода	3 перехода	7
7	Исходный	2 перехода	1 переход	3
8	Исходный	1 переход	2 перехода	3
9	Исходный	1 переход	2 перехода	3
10	Исходный	3 перехода	2 перехода	5
11	Исходный	3 перехода	1 переход	4
12	Исходный	2 перехода	2 перехода	4
13	Исходный	2 перехода	3 перехода	5
14	Исходный	1 переход	3 перехода	4
15	Исходный	2 перехода	3 перехода	5
16	Исходный	2 перехода	1 переход	3
Общее количество переходов в другой диапазон	–	–	–	67

Таким образом, в ходе 3-х кратных тестирований с интервалом 7 дней в итоговых результатах, как правило, преобладала шкала «Цинизм»; в динамике исследования, на основании набранных баллов, предпочтения респондентов хаотично менялись на всех шкалах («Цинизм», «Агрессивность» и «Враждебность»), о чем свидетельствует также большое число переходов (67) из одной шкалы в другую.

Обсуждая результаты исследования, можно сделать основной вывод о том, что повторяемость результатов в разных тестах может принципиально различаться. С нашей точки зрения, это может быть связано с многими факторами: различиями в эмоциональной значимости тестов, различиями в психоэмоциональном состоянии респондентов в каждый из периодов тестирования, относительно низкой валидностью одного из тестов, с особенностями исследованной группы респондентов и, наконец, собственно с природой оцениваемых параметров психоэмоционального статуса индивида.

При анализе результатов было выяснено, что в тесте «Стиль обучения и мышления, SOLAT» отмечается высокая вариабельность показателей во всех шкалах. Это объясняется тем, что в итоговых вариационных рядах присутствуют значения показателей от 1 до 36 баллов (из 40 возможных), что и является причиной чрезмерной вариабельности при коэффициенте вариации, достигающего 41%. Такой характер предпочтений сохранялся на всех этапах исследования. Действительно, трудно ожидать, чтобы респондент с выраженной «леворукостью» в процессе повторных тестов сменил свой выбор и стал «праворуким», что сохраняло исходную вариабельность на высоком уровне. Это связано с самим характером теста и оценкой предпочтений, природа которых обусловлена особенностями морфофункциональной организации головного мозга. Например, ответ на вопрос № 19 («А» – люблю выражать чувства и идеи простым языком; «Б» – люблю выражать чувства и идеи стихами, песнями, танцами и т. д.; «В» – одинаково предпочитаю оба вида самовыражения) респондент всегда ответит однозначно (в приведенном примере пункт «А»), независимо от числа замеров. В связи с этим при каждом повторном тесте респондент практически не изменял свои предпочтения, что выразилось в ограниченном числе переходов из одной шкалы теста в другую. Кроме того, каждый раз при ответах на вопросы теста в силу его характера (эмоционально нейтральные) у респондентов не возникала серьезная проблема выбора, что и отразилось на стабильности итогов теста в динамике эксперимента.

Иная закономерность проявлялась в тесте «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS». Так, число переходов респондентов в другие шкалы при каждом повторном опросе были несравненно чаще (67), чем в тесте «Стиль обучения и мышления, SOLAT» (6). С учетом того обстоятельства, что в первом и втором тестах число поддиапазонов было разным, то был рассчитан параметр, определяющий число переходов в расчете на один поддиапазон. Выяснилось, что в тесте «Стиль обучения и мышления, SOLAT» количество смены предпочтений (переходов из одного диапазона в другой) при 3-х кратном тестировании составило 1, а в тесте «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS» – в 5,6 раза чаще. Мы полагаем, что частая смена респондентами своих предпочтений в ходе повторных тестирований объясняется, прежде всего, наличием высокой эмоциональной компоненты практически во всех вопросах теста, различным психоэмоциональным состоянием испытуемых в разные периоды диагностики, искренностью ответов, а также переменяющейся самооценкой своей личности.

К определению ретестовой надежности (коэффициенты корреляции Пирсона) двух тестов в ходе повторных измерений

Стиль обучения и мышления, SOLAT			
Показатель	1-й раз	2-й раз	3-й раз
Левополушарный	–	0,90	0,90
Правополушарный	–	0,92	0,94
Интегрированный	–	0,91	0,89
Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS			
Показатель	1-й раз	2-й раз	3-й раз
Цинизм	–	0,50	0,49
Агрессивность	–	0,46	0,45
Враждебность	–	0,49	0,47

Важная информация, подтверждающая факт существования различий между двумя использованными тестами в ходе повторных измерений может быть получена путем вычисления коэффициентов корреляции между отдельными компонентами теста в ходе 3-х кратных измерений колебались от 0,45 до 0,50, т.е. были статистически незначимы ($p < 0,05$). Следовательно, в данном случае (коэффициенты корреляции были меньше 0,7) трудно надеяться, что итоговые результаты в ходе повторных тестирований не изменятся [3]. Данный факт, скорее всего, связан, как мы уже отметили с изменением психоэмоционального состояния респондента, а также присутствием в структуре теста (вопросах) психоэмоциональной компоненты.

Иная закономерность имела место при анализе корреляционной матрицы для теста «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS» (Табл. 5). Из представленных данных видно, что коэффициенты корреляции между отдельными компонентами теста в ходе 3-х кратных измерений колебались от 0,45 до 0,50, т.е. были статистически незначимы ($p < 0,05$). Следовательно, в данном случае (коэффициенты корреляции были меньше 0,7) трудно надеяться, что итоговые результаты в ходе повторных тестирований не изменятся [3]. Данный факт, скорее всего, связан, как мы уже отметили с изменением психоэмоционального состояния респондента, а также присутствием в структуре теста (вопросах) психоэмоциональной компоненты.

Выводы:

1. Выявлено, что итоговые результаты в тесте «Ваш стиль обучения и мышления, SOLAT» в ходе 3-х кратного тестирования не изменялись, в частности, в группе студентов-гуманитариев всегда преобладал стиль обучения, характеризующийся как «Интегрированный».

2. В ходе 3-х кратных тестирований с интервалом 7 дней в итоговых результатах теста «Шкала враждебности Кука-Медлей, CMHS», как правило, преобладала шкала «Цинизм»; в динамике исследования, на основании набранных баллов, предпочтения респондентов хаотично менялись на всех шкалах («Цинизм», «Агрессивность» и «Враждебность»), о чем свидетельствует большое число переходов (67) из одной шкалы в другую.

3. Делается заключение, что при интерпретации результатов того или иного психологического теста, в частности при повторных измерениях, следует учитывать их природу; предполагается, что итоги тестов, отражающих сферу принятия эмоционально окрашенных решений, в отличие от тестов, выражающими сферу высокоуровневых функций головного мозга, в том числе когнитивных, в ходе повторных тестирований могут претерпевать существенную трансформацию.

Литература:

1. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
3. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – Киев, 1994. – 283 с.
4. Пилюгина, Е.Р. Двухмерная классификация механизмов психологической защиты / Е.Р. Пилюгина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – Вып. 2. – С. 270-280
5. Попов, М.Н. Взаимосвязь между выбором стратегии преодоления стрессовых ситуаций и личностной агрессивностью у студентов-гуманитариев / М.Н. Попов, В.И. Соболев // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 350-353
6. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии / А.Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2001. – 1238 с.
7. Соболев, В.И. Психофизиологические корреляты уровня агрессивности у студентов-гуманитариев / В.И. Соболев, М.Н. Попов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 73. – Ч. 1. – С. 369-372
8. Фер, Р. Майкл Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарарк; пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.

Психология

УДК 159.9.075

преподаватель кафедры юридической психологии и педагогики Потемкин Павел Вадимович
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания (г. Вологда)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА ОХРАНЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТРЕССАМ С РАЗЛИЧНЫМИ СРОКАМИ СЛУЖБЫ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РФ

Аннотация. В статье рассмотрены стрессовые факторы, интегрированные в повседневную деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы. Цель: выявить особенности и способы копинга со стресс-факторами у сотрудников УИС. Стресс сотрудников исправительных учреждений влияет не только на качество жизни, но и на исправительные и реабилитация лиц, содержащихся в местах лишения свободы. Поэтому стресс сотрудников исправительных учреждений может фактически стать серьезным препятствием для осуществления основных целей исправительной системы в целом. В данной статье будет отведено особое место значению, факторам стресса, а так же методам коррекции и профилактики

стрессовых состояний. Стресс на работе – это физически и психически неблагоприятная реакция, которая возникает, когда способности работника или ресурсы или желание работника не соответствуют требованиям рабочего процесса. Известно, что переживание различных стрессов на работе влияет на снижение производительности труда человека, физические симптомы, такие как нарушения сна, тревога и т.д. Контролировать стресс, связанный с работой, сложнее, чем контролировать стресс в повседневной жизни. Каждый человек будет иметь негативную профессиональную этику, в процессе испытывая стресс на работе. Исправительные учреждения кардинально отличаются от любой другой организации, имеют другой характер основной деятельности, обеспечивающей надзор и охрану учреждения с лицами, имеющими различные криминогенные, личностные, эмоциональные, психические и физические потребности. Стрессоры окружающей среды уникальны и бросают вызов сотрудникам.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, сотрудники УИС, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, служба с оружием, копинг-стратегии.

Annotation. The article deals with stress factors integrated into the daily activities of employees of the penitentiary system. Purpose: to identify the features and methods of coping with stress factors among penitentiary staff. The stress of correctional officers affects not only the quality of life, but also correctional and rehabilitation of persons held in places of detention. Therefore, the stress of corrections officers can actually become a serious obstacle to the implementation of the main goals of the correctional system as a whole. In this article, a special place will be given to the meaning, stress factors, as well as methods of correction and prevention of stressful conditions. Work stress is a physically and mentally adverse reaction that occurs when an employee's abilities or the employee's resources or desire do not meet the requirements of the work process. Experiencing various stresses at work is known to affect a person's work performance, physical symptoms such as sleep disturbances, anxiety, etc. Controlling work-related stress is more difficult than controlling stress in everyday life. Each person will have a negative work ethic, experiencing stress at work in the process. Correctional institutions are fundamentally different from any other organization, they have a different nature of the main activity that provides supervision and protection of the institution with persons who have different criminogenic, personal, emotional, mental and physical needs. Environmental stressors are unique and challenge employees.

Key words: stress, professional stress, penitentiary system employees, stress resistance, emotional burnout, coping strategies.

Введение. Согласно исследованиям и неофициальным данным, стресс среди сотрудников исправительных учреждений имеет широкое распространение. Угроза возможного насилия со стороны осужденных в отношении офицерского и младшего начальствующего состава, различные требования со стороны осужденных, в том числе и манипулятивного характера, взаимодействие с сослуживцами являются одними из ведущих факторов повышенного уровня стресса.

Общение с коллегами – это условие, которое, по сообщениям сотрудников в последние годы, могут вызывать стресс [2]. Эти факторы в сочетании с неукомплектованностью кадрами, чрезмерной сверхурочной работой, сменной работой, низкой оплатой труда, плохим общественным имиджем и другие источники стресса, могут ухудшить здоровье сотрудников, привести к их выгоранию или преждевременному увольнению со службы, а также навредить их семейной жизни.

Государство возлагает огромную ответственность на сотрудников за применение этого положения и определяет, как и в каких случаях, в каком размере может быть применена сила к лицам нарушающим правила внутреннего распорядка с применением огнестрельного оружия [1].

Есть четыре всеобъемлющие категории, которые охватывают многие причины стресса сотрудников исправительных учреждений. Важно отметить, что критический стресс влияет на разных людей по разным причинам. Критический стресс может напрямую соответствовать или не соответствовать травмирующему событию для сотрудника исправительного учреждения [3]. Хотя между этими категориями есть некоторое совпадение, каждая из них представляет свой собственный уникальный набор трудностей и факторов стресса, которые необходимо устранить.

Причины, связанные с осужденными. Постоянная угроза насилия со стороны спецконтингента и постоянная необходимость поддерживать высокий уровень осведомленности в течение длительных периодов времени могут утомлять. Еще одним фактором критического стресса в исправительных учреждениях является переполненность исправительных учреждений относительно количеству сотрудников, что в свою очередь может привести к росту уровня девиантного поведения.

Профессиональные причины. Работа в исправительных учреждениях во многом уникальна среди других профессий. Сотрудники, как правило, находятся внутри режимной территории в течение всей своей смены, они ограничены в вещах, которые они могут взять с собой на работу (например, отсутствие мобильных телефонов), и они, как правило, не могут покидать объекты надзора на длительные промежутки времени. Критический стресс также может возникать из-за неясности ролей – сотрудники исправительных учреждений могут не понимать, как они должны балансировать социальные ожидания о реабилитации в условиях лишения свободы. Наконец, как и во многих профессиях, слухи вызывают стресс на рабочем месте.

Организационные/административные причины. Как фактическое, так и предполагаемое некомпетентное руководство оказывает сильное влияние на уровень стресса среди сотрудников исправительных учреждений. Когда они чувствуют, что им не хватает понимания, не хватает общения со стороны их руководства или что они не могут внести свой вклад, они становятся все более неудовлетворенными своей работой. Неадекватная заработная плата и льготы, далеко не идеальные оценки производительности и нехватка ресурсов также могут привести к накоплению стресса. В сочетании с небольшим количеством конфиденциальных услуг (например, связанных с психическим здоровьем) эти организационные причины стресса для сотрудников исправительных учреждений могут иметь и часто имеют долгосрочные последствия.

Психосоциальные причины. Личностные черты сотрудников исправительных учреждений могут так же быть причиной стресса. Кто-то может быть слишком пассивным, а кто-то слишком агрессивным. В любом случае, потенциальные последствия неправильного эмоционального настроения вполне реальны. Недопонимание или отсутствие знаний о работе со стороны друзей и семьи также может вызвать стресс у офицеров.

В рамках нашего исследования осуществлялся замер параметров психологической готовности к риску и нервно-психической устойчивости у сотрудников отдела охраны. Исследование проводилось на базе ФКУ ИК-2 УФСИН России по Республике Татарстан в 2023 г. Казань. В исследовании принимали участие 50 сотрудников отдела охраны и отдела безопасности учреждения уголовно-исполнительной системы. Параметры психологической готовности к риску и нервно-психической устойчивости у сотрудников отдела коррелируют с высоким уровнем тревожности, фрустрации, агрессивности и, как итог, к профессиональным стрессам и деструкциям.

В исследовании был использован тест готовности к риску (RSK), который дает возможность для оценки уровня толерантности к риску и анкету определения нервно-психологической устойчивости (автор В.Ю.Рыбников), с помощью которой можно определить нервно-психическую устойчивость (НПУ). Он так же выявляет обособленные признаки расстройств личности, оценивает вероятность возникновения нервно-психических срывов.

Как показали полученные данные у сотрудников отдела охраны средние величины параметров готовности к риску статистически (в два раза) ниже по сравнению с группой сотрудников отдела безопасности (Табл. 1 и 2).

Таблица 1

Распределение показателей готовности к риску внутри каждой экспериментальной группы

Количество сотрудников с различным уровнем показателей готовности к риску (абсолютное значение в процентах от общего количества сотрудников (n=25))	Средние значения показателей по каждой подгруппе
Высокие показатели (n=0%)	
Средние показатели (n=10,40%)	От -11 до 10
Низкие показатели (n=15,60%)	От -12 до -25
Высокие показатели (n=14,55%)	От 17 до 24
Средние показатели (n=5,20%)	От -4 до 7
Низкие показатели (n=6,25%)	От -12 до -23

Из таблицы 1 видно, что у первой экспериментальной группы сотрудников (отдела охраны) отсутствуют показатели высокой готовности к риску, 40% (15 человек) сотрудников отдела охраны обладают низким уровнем склонности к риску, это означает если у сотрудника не выявлена тенденция к риску, то поставленные перед ним указания будут выполняться только согласно должностных инструкций, без проявления творческого подхода при выполнении данных задач. 40% сотрудников (10 человек) отдела охраны, показавшие по результатам обследования средний уровень готовности к рисковому поведению. Исходя из этого, можно сделать вывод, что они выполняют свои служебные задачи в зависимости от ситуации, которая происходит с ними на службе.

Таблица 2

Сравнение средних значений готовности к риску у двух экспериментальных групп полученных по методике (Шуберт) «Готовность к риску»

Экспериментальные группы	Средние значения показателей по группе	Стандартное отклонение	U эмп.	Уровень статистической значимости показателей
Первая группа (n = 25)	-5,16	1,28	154	p≤0,01
Вторая группа (n = 25)	6,96	1,56		p≤0,01

Согласовываясь с данными Е.С. Вдовиной, сотрудник, имеющий высокую готовность к риску способен «трезво» оценивать ситуацию, какой бы она не была, независимо от ее чрезвычайного положения, быстро ориентироваться в сложившейся обстановке, проявлять нестандартное мышление, смекалку, в отличие от сотрудников обладающих низкой готовностью к риску.

Из таблицы 3 и 4 видно, что показатели нервно-психической устойчивости у 1-ой и 2-ой групп достоверно различаются. При этом в первой группе (у сотрудников отдела охраны), в которой обнаружены низкие показатели готовности к риску имеется и меньший уровень нервно-психической устойчивости по сравнению с испытуемыми отдела безопасности.

Таблица 3

Распределение показателей уровня НПУ внутри каждой экспериментальной группы по методике (В.Ю. Рыбников)

Экспериментальные группы	Средние значения показателей по группе	Стандартное отклонение	U эмп.	Уровень статистической значимости различий
Первая экспериментальная группа (n = 25)	6,1	1,2	44	p≤0,01
Вторая экспериментальная группа (n = 25)	8,52	1,6		p≤0,01

По результатам психодиагностического обследования на выявление уровня психической устойчивости, учитывая специфику работы отдела охраны, которая связана с минимальным контактом с осужденными, но, при этом, нельзя не учитывать их контроль при работе с оружием, можно сказать, что у большинства сотрудников отдела охраны, принявших участие в данном обследовании, выявлены «средний» и «ниже среднего» уровни НПУ. Из этого следует, что профессиональная деятельность сотрудников отдела охраны, считается в наибольшей степени стрессогенной, поскольку осуществляется в особых и постоянных социально-стрессовых условиях, детерминирующих изменения взаимодействия в системе «субъект – ситуация». Низкие показатели могут быть обоснованы тем, что у сотрудников отдела охраны недостаточный стаж работы с применением огнестрельного оружия.

Сотрудники отдела безопасности в большей степени обладают высоким показателем устойчивостью к дезадаптации личности в условиях риска. Также, сотрудники, обладающие средним уровнем НПУ, имеют признаки различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности, поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды.

Результаты в целом указывают на недостаточность готовности к риску у сотрудников группы отдела охраны, что отражается и в пониженной устойчивости к действию обстановочных стрессовых факторов. При этом наблюдается прямая достоверная корреляция низких показателей готовности к риску с низкой НПУ в первой группе и высокой готовности к высокой НПУ во второй (Табл. 4).

Таблица 4

Корреляция показателей готовности к риску с нервно-психической устойчивостью по каждой из экспериментальных групп

Экспериментальные группы	Коэффициент ранговой корреляции Rs	Уровень статистической значимости
Первая экспериментальная группа (n = 25)	0,73	p≤0,01
Вторая экспериментальная группа (n = 25)	0,85	p≤0,01

Полученные данные могут объясняться недостаточностью психологических ресурсов у испытуемых 1-ой группы в совладения со стрессом, вследствие экстремальности (опасности, риска) службы с оружием, слабой подготовкой, низким психологическим обеспечением и другими факторами. Предположение, что снижение нервно-психической устойчивости указывает на развитие профессионального стресса, согласуется с данными М.А. Черкасовой, В.Г.Рогача, и других авторов.

Высокие величины параметров готовности и НПУ у респондентов 2-ой группы, возможно, связаны с такими адаптирующими особенностями работы как целевая направленность в обеспечении порядка, ее комплексность и постоянный контакт с осужденными.

Опираясь на методику, описанную выше, сотрудники отдела безопасности, обладающие рискованным поведением, отличаются высоким уровнем агрессивности в конкретных ситуациях при работе с осужденными в рамках профилактики правонарушений и правил внутреннего распорядка. Данные сотрудники активны при выполнении служебных задач, поставленные перед ними руководством, проявляют инициативу и свою способность мыслить нестандартно. Сотрудники отдела безопасности, у которых по результатам диагностики уровень готовности к рискованному поведению «средний», отличаются средней склонностью к фрустрации, ригидности, агрессии и тревожности. Они способны нести службу согласно своих должностных инструкций, применяя творческий подход. Выполнение ими поставленных задач будет зависеть от ситуации, происходящей на службе. Лишь незначительная часть сотрудников обладающих низкой готовностью к риску котормой свойственна повышенность в показателях тревожности. Это связано с тем, что сотрудники пришли в данный отдел недавно и еще не успели адаптироваться к их должностным обязанностям. Что согласовывается с данными Е.В. Кузнецовой, И.С. Колодовским.

Корреляционный анализ показал достоверно отрицательную корреляцию низких показателей готовности к риску с повышенной тревожностью и фрустрацией и положительную с низкой агрессивностью у сотрудников отдела охраны (табл. 5). У 2-ой группы также обнаружена отрицательная связь между высоким уровнем готовности к риску и низкими тревожностью и фрустрацией. При этом высокая готовность к риску у этих сотрудников положительно коррелирует с повышенной агрессивностью (Табл. 6).

Таблица 5

Корреляция показателей готовности к риску с психическими свойствами личности у 1-ой экспериментальной группы

Психические свойства	Коэффициент корреляции rs	Уровень статистической значимости показателей между группами
Тревожность	-0,698	p≤0,01
Фрустрация	-0,763	
Агрессивность	-0,085	
Ригидность	-0,534	

Таблица 6

Корреляция показателей готовности к риску с психическими свойствами личности у 2-ой группы

Психические свойства	Коэффициент корреляции rs	Уровень статистической значимости показателей между группами
Тревожность	-0,224	p≤0,01
Фрустрация	-0,119	p≤0,01
Агрессивность	0,797	p≤0,01
Ригидность	-0,486	

Поскольку тревожность является главным проявлением профессионального стресса, то это дополняет объяснение низкой НПУ у первой группы, являющейся другим важнейшим показателем стресса. Повышение агрессивности у второй группы может объясняться в качестве положительного ресурса обеспечения деятельности, то есть активностью.

Выявленная в исследовании взаимосвязь готовности к риску с характером нервно-психической устойчивости, самооценки психических состояний и уровнем рефлексии у двух групп сотрудников однозначно свидетельствует на участие феномена готовности к риску в формировании адаптации к деятельности в экстремальных условиях и развитии стрессоустойчивости.

Выводы. В процессе профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы их готовность к риску трактуется как разнообразие социальных, часто нестандартных ситуаций, заговорщицки-ролевое поведение, конфиденциальность информации, конфликтный характер взаимодействия с теми, кто отбывает наказание в местах лишения свободы и другие, в процессе которого сотрудники должны контролировать свои действия, следовать должностным инструкциям, нормативно-правовым актам, для того чтобы избежать нежелательных последствий как для сотрудников, так и для осужденных и других лиц непосредственно взаимодействующих с ними.

Проведенное исследование показало, что на данной выборке отдел безопасности предрасположен к риску в большей степени, чем сотрудники отдела охраны. Данный вывод обоснован тем, что сотрудники отдела безопасности находятся в непосредственном контакте с осужденными и ситуаций, связанных с риском, у них больше, а сотрудники отдела охраны, в свою очередь, находятся вне ИУ. Конфликтных и контактных ситуаций с осужденными у них практически нет. Отсюда следует вывод, что при взаимодействии с осужденными у сотрудников отдела охраны уровень тревожности преобладает над уровнем тревожности сотрудников отдела безопасности.

Литература:

1. Зауторова, Э.В. Особенности личности сотрудника охраны уголовно-исполнительной системы Российской Федерации / Зауторова Э.В. // Теория и практика социогуманитарных наук. 2019. №2 (6).
2. Корнилова, Т.В. Индивидуальные категоризации субъективного риска / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. - 2019. - № 6. - 128 с.
3. Стеценко, В. В. Психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: рефлексивный аспект / В.В. Стеценко // Вестник Таганрогского института им.А.П. Чехова. – 2016. – №1. – С.104-107.

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук, доцент Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда);

старший оперуполномоченный Мустафина Дилара Эдуардовна

Главное управление Федеральной службы исполнения наказаний по Челябинской области (г. Челябинск)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ

Аннотация. Статья предусматривает теоретическое обоснование и эмпирический анализ изучения профессиональной успешности сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). В качестве методов использовались: экспертный анализ, стандартизированные самоотчет, методы математической статистики. Выборку исследования составили сотрудники, более и менее профессионально успешные. Отбор в выборку производился на основе экспертного анализа, руководителей подразделения. Анализ полученных результатов, предполагал поэтапное описание социально-психологических характеристик профессионально более и менее успешных сотрудников. Так, на основе диагностики личностных особенностей было выявлено, что успешные сотрудники отличаются от менее успешных сотрудников эмоциональной устойчивостью, тогда как менее успешным сотрудникам присуща импульсивность низкая стрессоустойчивость, раздражительность и утомляемость. В сфере профессиональных предпочтений для группы менее успешных сотрудников предпочитаемой сферой являются сфера «человек-знаковая система», тогда как для более успешных сотрудников «человек-человек». С мотивационной стороны у большинства сотрудников, входящих в группу профессионально успешных выражено доминирование внутренней мотивации, тогда как внешняя отрицательная мотивация наблюдается у исследуемых сотрудников группы менее профессионально успешных. Удовлетворенность трудом выражена у исследуемых групп на одинаковом уровне и они не вполне удовлетворены собственной профессиональной деятельностью. Проведенный корреляционный анализ позволил нам определить, связь личностных особенностей и профессиональных предпочтений.

Ключевые слова: социально-психологические характеристики, профессиональная успешность, сотрудники, профессиональная деятельность, личностные и профессиональные качества.

Annotation. The article provides a theoretical justification and an empirical analysis of the study of the professional success of employees of the penitentiary system (hereinafter referred to as the UIS). The following methods were used: expert analysis, standardized self-report, methods of mathematical statistics. The sample of the study was made up of employees who were more or less professionally successful. The selection in the sample was made on the basis of expert analysis, the heads of the department. The analysis of the obtained results assumed a step-by-step description of the socio-psychological characteristics of professionally more and less successful employees. Thus, based on the diagnosis of personal characteristics, it was revealed that successful employees differ from less successful employees in emotional stability, while less successful employees are characterized by impulsivity, low stress resistance, irritability and fatigue. In the sphere of professional preferences, for a group of less successful employees, the preferred sphere is the sphere of "man-sign system", whereas for more successful employees, "man-man". On the motivational side, the majority of employees belonging to the professionally successful group have a pronounced dominance of internal motivation, while external negative motivation is observed in the studied employees of the less professionally successful group. Satisfaction with work is expressed in the studied groups at the same level and they are not completely satisfied with their own professional activities. The conducted correlation analysis allowed us to determine the relationship between personal characteristics and professional preferences.

Key words: socio-psychological characteristics, professional success, employees, professional activity, personal and professional qualities.

Введение. Несомненный интерес вызывает тема современных взглядов на профессионализм сотрудников уголовно-исполнительной системы. Ведь для профессионала недостаточно знаний нормативно-правовых документов, а и необходимо наличие определенных социально-психологических характеристик. В контексте гуманизма необходимо развивать качества, которые будут способствовать профессиональной успешности специалиста в данной сфере труда.

Изложение основного материала статьи. Из многих исследований мы можем проследить динамику связи осознанного выбора профессии и желания дальнейшего его профессионального становления и противоположной тенденции осуществлять профессиональную деятельность автоматически, не мотивируя себя на работу, тем самым осознанно подвергая себя не успешности в профессиональной деятельности.

Так, согласно Е.А. Климову, успешность включает в себя внешнюю оценку результатов профессиональной деятельности и уровень удовлетворенности специалиста своей работой. Не уделять внимание внутренней оценке успеха часто является ошибкой, поскольку это может повлиять на множество аспектов, вплоть до принятия решения о смене работы или профессии [1, С. 248].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФКУ ИК – 4 ГУФСИН России по Челябинской области. В исследовании приняли участие 121 сотрудник. (59-младший начальствующий состав, 62-средний начальствующий состав). Для формирования групп, нами был проведен экспертный опрос руководителей, направленный на определение более и менее успешных сотрудников.

В качестве экспертов выступили заместитель начальника учреждения по кадрам и воспитательной работе, начальник отдела охраны, психолог учреждения, начальник отдела безопасности, инспектор по профессиональной подготовке личного состава (в количестве 10 человек).

На основе проведенного экспертного опроса мы сформировали две группы, так в ЭГ-1 – вошли сотрудники которые, по мнению экспертов менее профессионально успешны (30 человек), ЭГ-2- сотрудники, профессионально успешные (30 человек).

Начнем с анализа результатов различий в психологических особенностях сотрудников ЭГ-1 и ЭГ-2, мы с помощью U-критерий Манна - Уитни., определили различия по шкалам опросника Р. Кеттелла, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Анализ статистически значимых различий по методике 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла в ЭГ-1 и ЭГ-2 с помощью U-критерий Манна-Уитни

Факторы	Средние значения ЭГ-1	Средние значения ЭГ-2	U-критерий Манна-Уитни
А (замкнутость – общительность)	5,9	5,6	
В (интеллект)	6,7	6,8	
С (эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность)	8,2	7,0	0,05
Е (подчиненность – доминантность)	4,8	4,7	
Е (сдержанность – экспрессивность)	6,0	6,0	
Г (низкая нормативность – высокая нормативность поведения)	5,8	6,3	
Н (робость – смелость)	6,3	6,6	
І (жесткость – чувствительность)	4,7	5,5	
L (доверчивость – подозрительность)	4,7	4,6	
М (практичность – мечтательность)	4,8	4,4	
Н (прямолинейность – дипломатичность)	6,3	6,3	
О (спокойствие – тревожность)	6,4	4,9	0,05
Q1 (консерватизм – радикализм)	5,6	4,8	
Q2 (конформизм – неконформизм)	3,7	4,1	
Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)	5,3	6,4	0,05
Q4 (расслабленность – напряженность)	4,0	3,9	

Таким образом, для сотрудников которые, по мнению руководителей менее успешны характерны: эмоциональная неустойчивость и импульсивность. В поведении они склонны к демонстрации силы собственного превосходства, присутствует осторожность и настороженность по отношению к людям, в отношениях с людьми они демонстрируют настойчивость, раздражительность, независимость, склонность к соперничеству, имеют энергетическую возбужденность, которая требует определенной разрядки; иногда это состояние может превратиться в психосоматическое нарушение. Тогда как для более успешных сотрудников характерно эмоциональная устойчивость, выдержанность, открытость в общении и уживчивость, безмятежность, ладнокровие, и спокойствие, достаточно легкое отношение к жизненным неудачам, они верят в себя, не склонны к страхам, они полагают, что обладают гибкостью поведения чувствительны к оценкам окружающих, невозмутимы, редко выходят из себя, контролируют эмоции, спокойно относятся к удачам и неудачам, удовлетворены любым положением дел и не стремятся к достижениям и переменам, руководствуются реальностью, трезво оценивают обстоятельства и людей, смело смотрят в лицо фактам, опираются на практическую очевидность и логику, больше доверяют рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитают расчет.

Продолжим анализ с представлением результатов «Дифференциально-диагностического опросника» Е.А. Климова.

Таблица 2

Анализ статистически значимых различий по методике ДДО в ЭГ-1 и ЭГ-2 с помощью критерия Фишера

Факторы	% ЭГ-1	% ЭГ-2	Критерий Фишера
человек-природа	15	10	
человек-техника	20	10	
человек-знаковая система	40	15	0,01
человек-художественный образ	10	15	
человек-человек	15	50	0,01

Как видно из таблицы 2, существуют значимые различия по двум сферам предпочитаемой профессиональной сферы. Так, для группы менее успешных сотрудников предпочитаемой сферой профессиональной деятельности являются сфера «человек-знаковая система», тогда как для более успешных сотрудников «человек-человек». Данные различия

подтверждены статистически значимыми различиями (0,05). В данном случае можно сказать, о том, что менее успешные сотрудники, выполняющие деятельность взаимодействия с людьми, закономерно испытывают дискомфорт, так как ведущая профессиональная направленность связана с системой «человек-знаковая система».

Далее перейдем к анализу опросника К. Замфир, в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

Таблица 3

Анализ статистически значимых различий по опроснику К. Замфир, в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» в ЭГ-1 и ЭГ-2 с помощью критерия Фишера

Виды мотиваии	ЭГ-1 %	ЭГ-2 %	Критерий Фишера
Внутренняя мотивация	20	50	0,05
Внешняя положительная мотивация	30	10	–
Внешняя отрицательная мотивация	50	40	–

Из представленной выше таблицы видно, что у сотрудников средние результаты внутренней мотивации по группе. У большинства сотрудников, входящих в группу профессионально успешных выражено доминирование внутренней мотивации в 50% случаев, что подтверждают статистически значимые различия. Данный вид мотивации считается самой оптимальной и продуктивной в деятельности и его желание осуществлять эту деятельность не является внешним навязанным решением. При этом внешняя отрицательная мотивация наблюдается у 50% исследуемых сотрудников группы менее профессионально успешных. Такая мотивация считается самой негативной для профессионального становления и развития. Возможно данное обстоятельство может свидетельствовать о каких-то сложных проблемах на работе или о нарастающих симптомах эмоционального выгорания.

Обратимся к анализу результатов опросника профессиональных предпочтений Дж. Холланда. В процессе исследования профессиональных предпочтений сотрудников исправительного учреждения было выявлено, что в 62% случаев у сотрудников группы профессионально успешных преобладает социальный тип профессиональных предпочтений. Тогда как для группы мене успешных 50% реалистический, который будет направлен на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств;

Данные полученные с помощью методики Фетискина Н.П. «Интегральная удовлетворенность трудом» показаны в таблице 4.

Таблица 4

Анализ методики Фетискина Н.П. «Интегральная удовлетворенность трудом» в ЭГ-1 и ЭГ-2 с помощью критерия Фишера

	Групповая удовлетворенность работой (средние значения)		
	Удовлетворены работой	Не вполне удовлетворены работой	Не удовлетворены работой
ЭГ-1	–	38,2	–
ЭГ-2	–	26,8	–

Полученные данные означают, что сотрудники обеих исследуемых групп при норме удовлетворенности 21-32 балла не вполне удовлетворены работой (межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием и другое).

Далее нами была осуществлена оценка взаимосвязи профессиональных и личностно-индивидуальных качеств сотрудников.

Для исследования профессиональных и личностно-индивидуальных качеств сотрудников исправительного учреждения был использован корреляционный анализ. Результаты анализа представлены в таблице 5.

На основе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи между профессиональными и личностными качествами сотрудников.

Анализ корреляции между показателями социально-психологических характеристик удовлетворенности трудом

Профессиональные качества / Личностные качества	«человек-человек»	«человек-природа»	Социальный тип	Удовлетворенность работой	Внутренняя мотивация	Внешняя положительная мотивация
Эмоциональная устойчивость	0,75	0,45	0,98	0,22	0,34	0,28
Независимость	0,46	0,22	0,68	0,22	0,28	0,64
Открытость	0,62	0,45	0,48	0,66	0,46	0,62
Развитое мышление	0,72	0,68	0,45	0,18	0,42	0,64
Самоконтроль	0,32	0,26	0,14	0,46	0,23	0,31
Беспечность	0,16	0,46	0,18	0,52	0,32	0,74
Самостоятельность	0,12	0,16	0,32	0,26	0,18	0,16
Склонность к чувству вины	0,46	0,14	0,48	0,66	0,18	0,38
Коммуникативность	0,72	0,16	0,82	0,72	0,68	0,72

Результаты анализа матрицы интеркорреляций показывают устойчивую взаимосвязь между рядом профессиональных и личностных качеств сотрудников. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Такие профессиональные сферы сотрудников, как «человек-человек», «человек-природа», демонстрируют устойчивые корреляционные взаимосвязи с такими личностными качествами, как эмоциональная неустойчивость, независимость, открытость, развитое мышление и коммуникативность.

2. Удовлетворенность профессиональной деятельностью сотрудников в большей степени связана с открытостью личности, беспечностью, склонностью к чувству вины и коммуникативностью.

3. Наличие внутренней мотивации в том числе внутренней положительной мотивацией, прежде всего, связано с теми же личностными качествами, что и «удовлетворенность работой», то есть открытость, коммуникабельность, беспечность, независимость и развитое мышление.

Выводы. Таким образом, можно констатировать, что для более успешного профессионального становления сотрудника и его профессиональной успешности необходимо чтобы профессиональные предпочтения соотносились с той профессиональной деятельностью, которую будут осуществлять специалист. К личностным качествам, которые будут способствовать профессиональной успешности на основе нашего исследования можно отнести эмоциональную устойчивость, независимость, открытость, самостоятельность, коммуникативность. Также необходимо уделять внимание мотивации к профессиональной деятельности и для более эффективной работы внутренняя мотивация, будет оптимальной для качественной работы специалиста.

Литература:

1. Климов, Е.А. Психология профессионала: учебное пособие / Е.А. Климов. – Москва: Эксмо, 2006. – 400 с.

УДК 376.685

кандидат психологических наук, доцент Спиридонова Светлана Борисовна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат психологических наук Карпушова Ольга Александровна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. Проанализированы теоретические и практические основы формирования психологической готовности педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия. Предложены психолого-педагогические средства развития мотивационного, когнитивного и эмоционально-волевого компонентов готовности к решению профессиональных задач по интеграции детей, переживших военные действия, в образовательную среду РФ. Подготовка педагогов к решению специфических профессиональных задач рассматривается авторами в условиях сетевой совместно-распределенной деятельности обучающихся. Такая деятельность должна быть организована в соответствии с системно-деятельностным подходом по принципам высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности. Авторами предложена структура сетевой совместно-распределенной деятельности обучающихся. Она включает связанные по целям, задачам и содержанию онлайн-этапы обучения и очные встречи. Связующим звеном является разработанный преподавателями вуза в соавторстве с практикующими педагогами образовательных школ Волгоградской и Ростовской областей, Донецкой народной республики единый верифицированный контент онлайн-курса с применением наиболее эффективных ИКТ. Каждый компонент психологической готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия, формируется в процессе выполнения обучающимися сетевых заданий.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности, совместно-распределенная деятельность, автономность, совместность, работа с семьей, дети, пережившие военные действия.

Annotation. The article deals with the analysis of the theoretical and practical foundations of the psychological readiness of the teachers to work with the families of the children, who experienced the military activities. The authors firstly suggested the psychological and pedagogical means of the development of the motivational, cognitive and emotional-volitional components of the readiness to the solution of the professional tasks of the integration of the children, who experienced the military activities, into the educational environment of the Russian Federation. The teachers' training to solve the specific professional tasks is considered by the authors in the context of the networking joint and distributed activity of the students. This activity should be organized in accordance with the system and activity approach by the principles of the high autonomy of the subjects of the educational process and the high jointness of their activity. The authors suggest the structure of the networking joint and distributed activity of the students that includes the connected online stages of education and face-to-face meetings by the aims, tasks and content. The connecting link is the united verified content of the online course with the use of the most efficient information and communication technologies, developed by the lectures of the university, coauthored with the practising teachers of the education schools of the Volgograd and Rostov regions and the Donetsk People's Republic. Each component of the psychological readiness to work with the families of the children, who have experienced the military operations, is formed while fulfilling the networking tasks by the students.

Key words: psychological readiness to professional activity, joined and distributive activity, autonomy, jointness, work with family, children who experienced military activities.

Исследование выполнено по проекту «Разработка и апробация модели подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 19.06.2023 г. № 073-03-2023-024/4 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024)

Введение. Актуальность работы с семьями детей, переживших военные действия, в последнее время усиливается в связи с последствиями агрессии недружественных стран против мирного населения российских территорий. Большое количество семей с детьми проходят тяжелые испытания: подвергаются обстрелам, теряют близких, вынуждены покидать свои жилища, родные места и эвакуироваться в разные регионы РФ. Все это становится фактором переживания семьей трудной жизненной ситуации.

Работа с детьми и семьями, пережившими военные действия на Донбассе, в Луганской, Херсонской и Запорожской областях стала одним из приоритетных направлений деятельности различных координирующих структур РФ. Наряду с этим значительный пласт работы ложиться на долю учителей школ, как на освобожденных исторических территориях, так и в других субъектах РФ, в которые приехали учиться дети, пережившие военные действия. Работа педагога с семьями таких детей имеет ряд особенностей, связанных, в первую очередь, с военным содержанием проблематики и с особыми образовательными потребностями детей, возникающими в результате длительного, травмирующего психику, нахождения в зоне вооруженного конфликта. Реализация этих особых образовательных потребностей возможна в условиях инклюзии детей и их родителей в образовательный процесс школы.

Таким образом, важной задачей педагогов является интеграция детей в образовательный процесс в новых условиях, и оказание поддержки родителям. С этой целью педагогу необходимо обладать высокой профессиональной, в первую очередь, психологической готовностью к организации образовательного процесса, в условиях которого наиболее эффективно протекает социализация, адаптация детей из зон вооруженных конфликтов.

Изложение основного материала статьи. Проблема психологической готовности педагога к работе с семьями детей, пережившими военные действия, является частью общей проблематики психологической готовности к профессиональной деятельности. Но ее формирование должно осуществляться с учетом указанных выше особенностей: готовности к работе, содержание которой обусловлено военной тематикой, и готовности к работе с особыми образовательными потребностями ребенка, пережившего военные действия. В этом случае психологическая готовность педагога будет фундаментом для развития профессиональной компетентности в области специальных знаний и педагогических технологий, позволяющих интегрировать детей и родителей, переживших военные действия, в общую образовательную среду, а также откроет возможности освоения широкого педагогического инструментария, который обеспечит для них доступность образования.

В этой связи изучение проблемы формирования психологической готовности педагогов к организации образовательного процесса, в условиях которого наиболее активно протекает социализация и адаптация детей из зон вооруженных конфликтов, приобретает особую исследовательскую и практическую значимость.

В исследовании проблемы формирования психологической готовности педагога к работе с семьями детей, переживших военные действия, мы опираемся на теоретические подходы к пониманию сути психологической готовности к профессиональной деятельности в целом и к определению ее структурных элементов.

Для определения понятия психологической готовности к профессиональной деятельности исследователи предлагают разные варианты его содержательного наполнения. По мнению Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., психологическая готовность есть «целенаправленное выражение личности в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств» [1, С. 4]. Левитов Н.Д. раскрывает суть психологической готовности к профессиональной деятельности как психического состояния субъекта, которое может выражаться в «общей и длительной готовности к работе» и готовности как временному состоянию, называемом автором «предстартовым состоянием» [4, С. 221]. Н.В. Кузьмина рассматривает психологическую готовность в ключе развития необходимых для трудовой деятельности способностей и профессионально значимых качеств личности [3].

При всем разнообразии трактовок в подходах многих авторов прослеживается общая позиция в понимании психологической готовности к профессиональной деятельности как сложного психического образования, включающего комплекс связанных между собой элементов.

По мнению ряда исследователей, Левитова Н.Д., Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., Попова Л.М., Пучковой И.М., Устина П.Н., структура психологической готовности к профессиональной деятельности, как динамическая модель, охватывает мотивационные, интеллектуальные и эмоционально-волевые стороны психики человека, которые соотносятся с условиями и задачами деятельности.

Н.Д. Левитов в качестве базовых компонентов готовности к профессиональной деятельности выделяет познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты [4]. В теоретической модели Попова Л.М., Пучковой И.М., Устина П.Н. психологическая готовность к профессиональной деятельности имеет более детальную структуру [6]. В нее авторы включают мотивацию, профессиональную «Я-концепцию», личностные свойства и качества как универсальные для разных профессий, а также значимые для деятельности свойства и качества, которые «определяются содержанием будущей профессиональной деятельности и могут иметь разную выраженность у представителей различных направлений подготовки» [6, С. 55]. В динамической структуре психологической готовности к профессиональной деятельности Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., получившей широкое распространение и развитие во многих исследованиях по данной проблематике, в качестве основных компонентов выделены: мотивационный, содержательно-операционный (интеллектуальный) и эмоционально-волевой [1].

Подчеркивая влияние психологической готовности к профессиональной деятельности на успешность выполнения человеком профессиональных функций, авторы выделяют в мотивационном компоненте такие характеристики личности педагогов как интерес к деятельности и способам ее осуществления, принятие задач и целей деятельности, ориентированность на достижение результата и успех; в содержательно-операционном компоненте – четкое представление о задачах, содержании и способах выполнения предстоящей профессиональной деятельности, функциональных обязанностях, а также необходимые для ее эффективного выполнения знания и умения; в эмоционально-волевом компоненте – уверенность в успехе и в эффективности своих профессиональных действий, способность к самоконтролю, умение сосредоточиться на выполнении задачи, сопровождаемые чувством профессиональной и социальной ответственности [1].

По мнению Дьяченко М.И., Кандыбовича Л.А., именно с мотивационной сферой личности больше всего связана долговременная психологическая готовность к профессиональной деятельности, которая во многом определяет эффективность профессиональных действий в конкретных обстоятельствах (ситуативную готовность) [1].

Анализ рассмотренных выше вариантов описания структуры психологической готовности к профессиональной деятельности показал, что исследователи достаточно единодушно включают в ее состав следующие компоненты: мотивацию как предварительное условие положительного отношения к педагогической деятельности и успешного ее осуществления, необходимый объем как общих психолого-педагогических, так и специальных знаний, педагогических умений и навыков и определенный уровень развития профессионально-значимых свойств личности, в первую очередь эмоционально-волевых.

В соответствии с этим для решения проблемы формирования психологической готовности педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия, мы определили в качестве основных – мотивационный, когнитивный (познавательный), эмоционально-волевой компоненты.

Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности, в частности к работе с семьями детей, переживших военные действия, осуществляется в процессе профессионального обучения. У будущих педагогов это происходит при освоении основных профессиональных образовательных программ. У практикующих педагогов – в системе дополнительного профессионального образования.

В нашем исследовании процесса формирования психологической готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия, мы опираемся на общие позиции системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.); на положения системногенетической концепции деятельности (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева и др.), согласно которому готовность к деятельности, как свойство личности, основу которого составляет психологическая система деятельности, развивается в процессе освоения этой деятельности [5].

Системно-деятельностный подход и приведенные выше теоретические положения позволили нам построить процесс подготовки педагогов к решению специфических профессиональных задач в условиях сетевой совместно-распределенной деятельности обучающихся, организованной по принципам высокой автономности субъектов образовательного процесса и высокой совместности их деятельности, подробно рассмотренных нами ранее [2; 7]. Сетевой формат позволяет максимально полно реализовывать оба принципа, так как работая в сети, каждый участник имеет возможность быть автономным, одновременно являясь членом сетевого образовательного сообщества.

Структура сетевой совместно-распределенной деятельности обучающихся включает связанные по целям, задачам и содержанию онлайн-этапы обучения и очные встречи. Связующим звеном является разработанный преподавателями вуза с применением наиболее эффективных ИКТ, единый верифицированный контент онлайн-курса, содержание которого в зависимости от темы, обучающиеся осваивают в течении онлайн-недели, самостоятельно планируя и контролируя свою учебную деятельность. Здесь же, выполняя сетевые задания, они получают обратную связь по изучаемым вопросам от однокурсников и от преподавателей вуза – авторов контента в виде комментариев к автоматизированному самоконтролю и готовятся к очной встрече, которой завершается онлайн-неделя. На этапе очного взаимодействия с однокурсниками и

преподавателем, опираясь на знания, полученные при прохождении онлайн-курса, обучающиеся сосредотачиваются на обсуждении наиболее трудных или вызвавших особый интерес вопросов темы, отрабатывают педагогические навыки.

Реализация принципов высокой автономности и высокой совместности, осуществляется уже в процессе самостоятельного прохождения онлайн-курса за счет выполнения сетевых заданий: анализа видеоматериалов, взаимного оценивания, хорошо проиллюстрированных видеолекции, обучающего самоконтроля и т.д., подробно описанных нами ранее [2; 7]. Очные встречи, обеспечивая обучающимся непосредственный контакт, синхронный обмен опытом и взаимное оценивание, спонтанность эмоциональных реакций, в свою очередь, «усиливают» их совместность в деятельности.

В ВГСПУ реализуется организованный в сетевом формате и построенный в соответствии с принципами высокой автономности субъектов обучения и высокой совместности их деятельности курс «Работа с семьями детей, переживших военные действия» для студентов бакалавриата направления 44.03.05 Педагогическое образование и курс повышения квалификации для практикующих педагогов.

Используя в качестве примера разные виды сетевых заданий курса, рассмотрим, как в условиях высокой автономности обучающихся и высокой совместности их деятельности формируются мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты психологической готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия.

Формирование мотивации к освоению компетенций, необходимых для работы с такими семьями, в условиях автономности начинается уже во вводном занятии, где с помощью сетевой автоматизированной анкеты слушатели определяют степень своей готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия, и степень осознанности решения обучаться на курсе, а потом соотносят свои ответы с ответами других участников: студентов педагогических специальностей и педагогов-практиков.

На формирование мотивации направлена и постановка учебной задачи в начале каждого онлайн-занятия. Здесь слушатели сначала автономно анализируют кейс, содержащий какую-либо актуальную проблему семей детей, переживших военные действия, и, опираясь пока что на свой жизненный опыт, формулируют в задании на взаимное оценивание способы ее решения, а затем после размещения своих ответов в сети оценивают их друг у друга и соотносят с комментариями авторов занятия как экспертов. Таким образом, обучающиеся определяют недостающие для взаимодействия с детьми и родителями, пережившими военные действия, знания и умения и ставят перед собой учебную задачу. В таких условиях у них формируется интерес к методам, способам, приемам педагогического воздействия в нестандартных ситуациях.

Когнитивный компонент готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия, также наиболее эффективно формируется в условиях высокой автономности и высокой совместности. В онлайн-курсе эта задача успешно решается при просмотре высокоиллюстрированных видеолекций и выполнении обучающего самоконтроля. Иллюстрациями видеолекций являются примеры пережитых детьми во время войны трудных жизненных ситуаций из художественных и документальных фильмов, а также кейсы педагогов Донецкой народной республики, Волгоградской и Ростовской областей, содержащие описание ситуаций взаимодействия с детьми и родителями, пережившими военные действия. С помощью иллюстраций, примеров и подробных комментариев авторы курса осуществляют перенос теоретических закономерностей на жизненные ситуации, предвосхищают возможные, требующие пояснения вопросы слушателей уже на этапе автономного освоения темы. Содержание видеолекций включает общие вопросы семейного воспитания и специфическую тематику, касающуюся взаимодействия педагога с детьми и родителями, пережившими военные действия: посттравматическое стрессовое расстройство у ребенка, пережившего военные действия, его признаки в условиях образовательного учреждения; роль педагога в сопровождении таких семей и рекомендации по взаимодействию; особые образовательные потребности ребенка, пережившего военные действия; эффективные методы, способы и приемы педагогического воздействия. Контент видеолекций позволяет обучающимся уже на этапе автономного освоения содержания темы начать формировать устойчивую внутреннюю позицию в отношении ключевых направлений работы с такими семьями, которая укрепляется на очных встречах.

Эффективным инструментом формирования когнитивной составляющей психологической готовности к работе с семьями детей, переживших военные действия, является обучающий самоконтроль. Изначально самостоятельное, автономное учебное действие, самоконтроль в онлайн-курсе, благодаря развернутому комментарию авторов в случае каждого неверного ответа обучающихся, в полной мере обеспечивает высокую совместность их деятельности. Комментарии к ответам усиливают формирование когнитивного компонента, предлагая слушателям краткий анализ неправильного ответа и ориентирующие подсказки.

Формирование свойств личности эмоционально-волевой сферы, необходимых педагогам в работе с семьями детей, переживших военные действия, осуществляется в процессе выполнения учебных заданий, направленных на моделирование педагогических ситуаций, перенос освоенных способов педагогического воздействия на широкий спектр кейсов – аналогов ситуаций будущей реальной практики. Эти учебные задания в онлайн-курсе представлены в формате заданий на взаимное оценивание, являющихся одновременно автономными и совместными. Здесь обучающиеся на основе изученного материала сначала осуществляют самостоятельную педагогическую пробу по решению той или иной ситуации, а затем анализируют и оценивают варианты ответов друг друга, соотносят со своими ответами и с комментариями авторов, корректируя тем самым свои действия, заимствуя опыт сокурсников и преподавателей. В условиях эффективно организованной совместности обучающиеся овладевают умением организовывать деятельность с такими семьями на основе устойчивой педагогической позиции, приобретают уверенность в успехе педагогических воздействий, в том числе в спонтанных педагогических ситуациях, связанных с посттравматическим стрессовым расстройством.

Выводы. Таким образом, в условиях высокой автономности и одновременно высокой совместности, обеспечиваемыми сетевым форматом совместно-распределенной учебной деятельности, планомерно и успешно формируются основные компоненты психологической готовности педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия. В мотивационной сфере появляется потребность успешного решения специфических педагогических ситуаций, связанных с переживаниями ребенком посттравматического синдрома, интерес к методам, способам, приемам педагогического воздействия в новых, нестандартных ситуациях, устойчивая внутренняя позиция в работе с его семьей, совпадающая с государственной идеологией. С точки зрения когнитивной готовности, формируется понимание специфики проблем работы с такими детьми и родителями, своих обязанностей относительно решения связанных с ними задач, социальной значимости своей роли в сопровождении таких семей; знание наиболее рациональных и действенных методов, способов и приемов педагогического воздействия; представление о достоверных изменениях реализуемого педагогического воздействия. Эмоционально-волевой компонент наполняют чувство ответственности, уверенность в своих действиях, умение организовывать свою деятельность, мобилизовывать ресурсы для решения поставленной задачи в разных педагогических ситуациях.

Литература:

1. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

2. Земляков, Д.В. Особенности интеграции очных и онлайн-форм обучения в системе общего образования / Д.В. Земляков, О.А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогические науки». – 2021. – №10 (163). – С. 73-80
3. Кузьмина, Н.В. Акмеологические технологии профессионального образования: монография / Н.В. Кузьмина, Н.М. Жаринов, Е.Н. Жаринова. – Российская акад. образования. Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2016. – 387 с.
4. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 342 с.
5. Нижегородцева, Н.В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Анисимова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.
6. Попов, Л.М. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования / Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157, Кн. 4. – С. 215-224
7. Спиридонова, С.Б. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения / С.Б. Спиридонова, О.А. Карпушова // Гуманитарные науки. – 2021. – № 1 (53). – С. 145-151

Психология

УДК 378.095

кандидат психологических наук, доцент Хлоповских Юлия Геннадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск);
кандидат исторических наук, доцент Савицкий Николай Михайлович
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего
 образования «Воронежский институт МВД России» (г. Воронеж)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлена общая характеристика становления профессиональной идентичности у будущих специалистов силовых ведомств. Цель работы – изучение профессиональной идентичности и профессионального маргинализма у обучающихся образовательных организаций МЧС России и МВД России. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация научных данных по проблеме исследования), эмпирические (опросный); методы качественного и количественного анализа данных. В работе отражено значение профессиональной идентичности и профессиональной приверженности для продуктивной деятельности специалистов сферы безопасности жизнедеятельности и правоохранительной сферы. В результате эмпирического исследования выявлены некоторые особенности сформированности отдельных компонентов профессиональной приверженности (аффективности, активности и стабильности) и профессионального маргинализма обучающихся образовательных организаций МЧС России и МВД России на разных этапах обучения. Анализ динамики изучаемых показателей от первого курса к пятому также позволил заключить, что выявленные изменения незначительны и носят случайный характер. Однако общие тенденции формирования профессиональной идентичности в процессе учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов силовых ведомств носят негативный характер (повышается уровень профессиональной активности, аффективности и профессионального маргинализма).

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная приверженность, профессиональный маргинализм, курсанты и слушатели, ведомственная образовательная организация.

Annotation. The article presents a general characteristic of the formation of professional identity in future specialists of security agencies. The aim of the work is to study the professional identity and professional marginality of students of educational organizations of the Russian Emergencies Ministry and the Ministry of Internal Affairs of Russia. Research methods: theoretical (analysis, synthesis, synthesis, systematization of scientific data on the problem of research), empirical (survey), methods of qualitative and quantitative analysis of data. The work reflects the importance of professional identity and professional commitment for the productive activities of life security and law enforcement professionals. As a result of empirical research, some peculiarities of formation of individual components of professional commitment (affectivity, activity and stability) were revealed The Ministry of Emergency Situations of Russia and the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation at various stages of their training. The analysis of the evolution of the indicators studied from the first to the fifth year also led to the conclusion that the changes identified were small and random. However, the general trends in the formation of professional identity in the course of the educational and professional activities of future specialists in the security agencies are negative (the level of professional activity, affectivity and professional marginalization is increasing).

Key words: professional identity, professional commitment, professional marginalized, cadets and trainees, departmental educational organization.

Введение. Развитие личности определяется реализуемой деятельностью; в старшем юношеском и зрелом возрасте, прежде всего, – деятельностью профессиональной. Именно профессиональная принадлежность, как производная соответствующего вида деятельности и неотъемлемый компонент представлений взрослого человека о себе, обуславливает особенности направленности, идентичности, ментальности личности.

Осознание своей принадлежности к определенной профессии, положительная модальность в отношении к ней, высокая оценка важности и общественной значимости своего дела имеют существенное значение не только для развития и удовлетворения потребностей самой личности, но и для реализации потребностей общества.

Итогом профессиональной социализации личности, предполагающей становление профессионального «Я», выступает профессиональная идентичность, определяемая Н.А. Перинской как «усвоение индивидом определенных профессиональных знаний, навыков, умений, накопление профессионального опыта, овладение стандартами, ценностями, языком профессионального сообщества, приобщение к соответствующей субкультуре» [5, С. 209].

Профессиональная идентичность состоит в «отождествлении себя с конкретной профессией и профессиональным сообществом» [1, С. 3], выступает важнейшим механизмом социализации личности, формируется в процессе жизнедеятельности и общения с окружающими, является результатом познания себя, своих психических свойств, психологических качеств, способностей, а также является необходимым условием эффективного выполнения деятельности. При этом человек проецирует собственные качества, способности на профессиональную деятельность [7].

Становление профессиональной идентичности продуцируется стремлением личности соотнести свои цели, ценности, потребности с внешним миром и профессиональным сообществом. Если особенности и направленность субъекта не согласуются с требованиями профессии, возникают внутрилличностные конфликты. Соответственно, формирование профессиональной идентичности существенно затрудняется или становится невозможным, что обуславливает проявление профессионального маргинализма – позиции, противоположной относительно профессиональной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Проблема профессиональной идентичности занимает существенное место в работах современных психологов и педагогов. При этом однозначной научной позиции относительно генезиса и места профессиональной идентичности в системе других личностных образований на данном этапе не существует. Так, согласно З.В. Ермаковой, профессиональную идентичность целесообразно рассматривать в рамках личностного подхода – как вид самоидентичности, предполагающий тождественность идеального и реального образов профессионала. В противовес этому Н.Л. Иванова, Е.В. Конева акцентируют социально-психологический подход, отмечая связь профессиональной идентичности с принятием группового членства и позитивным отношением к нему [2].

Согласно Ю.П. Поварёнкову, профессиональную идентичность выступает критерием профессионального развития, свидетельствующим о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности [6].

Е.П. Ермолаева рассматривает профессиональную идентичность как компонент личностной идентичности, обеспечивающий успешную профессиональную адаптацию. Профессиональная идентичность выступает результатом развития личности в профессиональной сфере, причем достижение этого результата возможно при довольно высоких уровнях овладения профессией.

Не останавливаясь более детально на разных позициях исследователей относительно сущности и родовой привязанности профессиональной идентичности к тем или иным психологическим структурам, отметим: на наш взгляд, рассмотрение профессиональной идентичности как разновидности самоидентичности вполне обоснованно и позволяет говорить о включенности профессиональной идентичности в более широкую систему – профессиональное самосознание, представляющей собой форму отражения и переживания человеком своего профессионального статуса. В обоих подходах к рассмотрению профессиональной идентичности – с позиций личности (как компонента самосознания) и с позиций социальных связей личности с профессиональной группой – акцентируется оценка себя и своего места в профессии через рефлекссию, через процесс осознания и интроспекции внешних оценок индивида как специалиста, как представителя определенной профессиональной группы [7].

В понимании сущности и места профессиональной идентичности в структуре личности мы опираемся на позицию Л.Б. Шнейдер [8], которая определяет профессиональную идентичность как реализацию личностной и социальной идентичности в профессиональной сфере.

Будучи интегративным феноменом, профессиональная идентичность объединяет элементы и черты профессионального самосознания и личностной идентичности личности, является результатом отождествления и одновременно дифференциации себя с профессиональной деятельностью и профессиональным сообществом.

Основанное на идентификации себя с профессией, включенности, эмоциональном принятии, чувстве долга перед профессией, психологическое отношение индивида к профессиональной деятельности понимается как профессиональная приверженность. А.И. Калашников, С.А. Минюрова выделяют следующие компоненты профессиональной приверженности: аффективность, устойчивость, профессиональная активность, профессиональная нормативность, профессиональная идентификация [4].

С целью изучения профессиональной приверженности будущих специалистов сферы безопасности жизнедеятельности и правоохранительной сферы проведено исследование, в котором приняли участие 322 курсанта и слушателя Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (СПСА МЧС) и Воронежского института МВД России (ВИ МВД): 188 первокурсников (98 курсантов СПСА МЧС и 90 – ВИ МВД) и 134 слушателей V курса (44 обучающихся СПСА МЧС и 90 – ВИ МВД).

Для изучения профессиональной идентичности и профессионального маргинализма применялся «Опросник профессиональной приверженности» (А.И. Калашников, С.А. Минюрова [4]; модификация Ю.Г. Хлоповских), позволяющий оценить выраженность ряда компонентов профессиональной приверженности – аффективности, активности и стабильности, а также профессионального маргинализма обучающихся. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дифференцированные группы курсантов и слушателей I и V курсов по уровню выраженности компонентов профессиональной приверженности (в %)

Группы обучающихся	ВИ МВД I курс			ВИ МВД V курс			СПСА МЧС I курс			СПСА МЧС V курс		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Компоненты профессиональной приверженности												
Аффективность	8,9	76,7	14,4	2,2	81,1	16,7	28,6	53,0	18,4	27,3	63,6	9,1
Активность	7,8	72,2	20,0	6,7	84,4	8,9	16,3	75,5	8,2	27,3	68,2	4,5
Стабильность	6,7	75,5	17,8	23,3	55,6	21,1	14,3	73,5	12,2	4,5	86,4	9,1
Профессиональный маргинализм												
	14,4	76,7	8,9	21,1	62,2	16,7	16,3	69,4	14,3	13,6	68,2	18,2

Результаты исследования показывают, что после включения в учебно-профессиональную деятельность курсанты I курса образовательной организации МЧС России проявляют более высокий уровень профессиональной аффективности, по сравнению с первокурсниками вуза МВД России. Профессиональная аффективность – наиболее выраженный фактор профессиональной приверженности будущих специалистов сферы безопасности жизнедеятельности на первом этапе

обучения (высокий уровень выявлен у 18,4% курсантов образовательной организации МЧС России и 14,4% обучающихся вуза МВД России). Эти курсанты испытывают чувство гордости от принадлежности к профессии, эмоционально привязаны к ней и воспринимают профессиональную составляющую как гармоничную часть собственной личности.

Профессиональная активность, состоящая в готовности интеллектуально и эмоционально отдавать себя осваиваемой профессии, существенно выше у первокурсников ВИ МВД, по сравнению с курсантами I курса СПСА МЧС. Высокий уровень стремления к профессиональному самосовершенствованию, самореализации в профессии выявлен у 20,0% будущих специалистов правоохранительной сферы и 8,2% – сферы безопасности жизнедеятельности.

Профессиональная стабильность, отражающая чувство профессионального долга, осознание сложности ухода из профессии по причине существенных временных и энергетических вложений в ее освоение, проявляется несколько выше у будущих специалистов правоохранительной сферы. Для респондентов с высоким уровнем по данному показателю (17,8% первокурсников ВИ МВД и 12,2% обучающихся I курса СПСА МЧС) смена профессии в значительной степени неприемлема именно из-за нежелания искать другое место учебы, невозможности реализовать в новой профессии определенные потребности, а не в силу приверженности профессии.

Антагонизм профессиональной приверженности – профессиональный маргинализм – у большинства первокурсников (76,7% обучающихся ВИ МВД и 69,4% – СПСА МЧС) проявляется на среднем уровне. Высокий уровень профессионального маргинализма выявлен у 8,9% будущих специалистов правоохранительной сферы и 14,3% будущих специалистов сферы безопасности жизнедеятельности. Включившись в учебно-профессиональную деятельность, имея к концу первого года обучения лишь начальный уровень сформированности профессиональной ментальности, существенная часть курсантов МЧС и каждый десятый курсант МВД уже испытывают некоторое неприятие к профессиональным нормам и ценностям, ощущение непричастности к выполнению осваиваемой профессиональной роли.

Не успев еще в полной мере погрузиться в профессиональную деятельность, осознать ее преимущества и недостатки, они проявляют довольно выраженную ментальную непричастность к профессии. Лишь у 14,4% курсантов I курса ВИ МВД и 16,3% первокурсников СПСА МЧС выявлен низкий уровень профессионального маргинализма, что указывает на отсутствие у этих обучающихся самоотрицания в профессии, ее личностной незначимости, ощущения непричастности к профессиональной роли.

Для анализа динамики показателей профессиональной приверженности и профессионального маргинализма у обучающихся СПСА МЧС и ВИ МВД усредненные значения по шкалам аффективности, активности, стабильности и маргинализма сгруппированы и представлены в виде диаграммы (рис. 1).

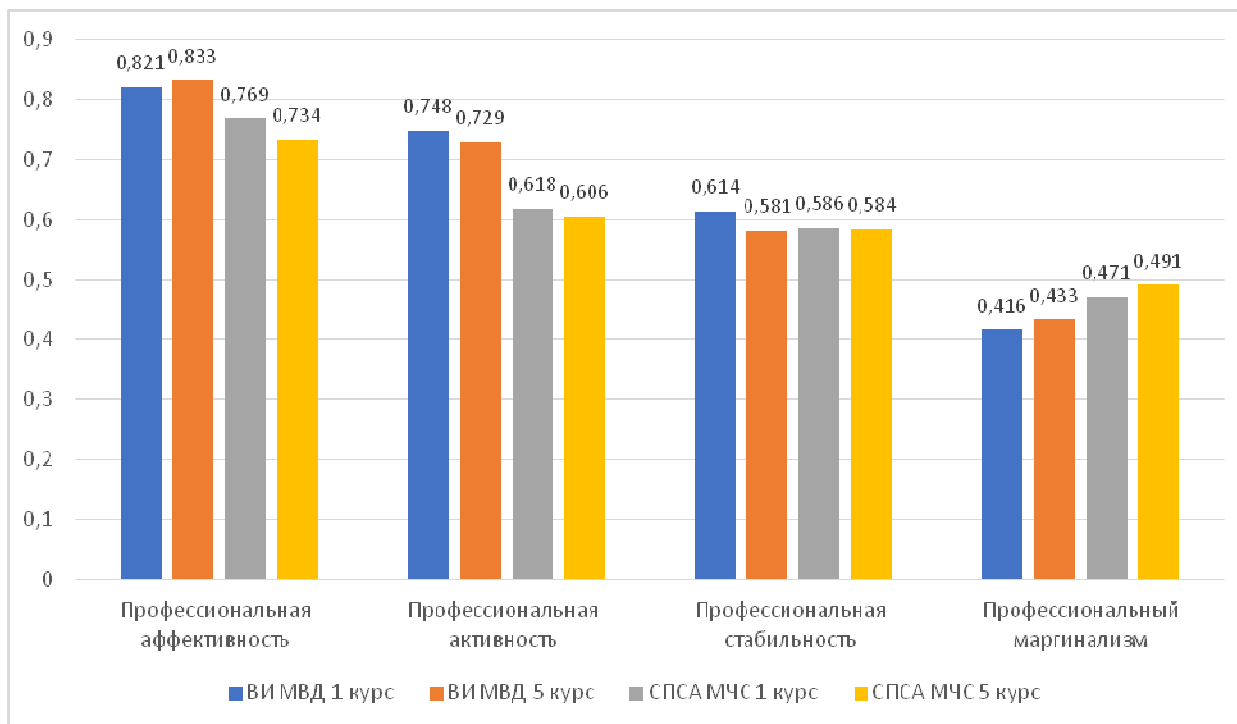


Рисунок 1. Средние значения выраженности компонентов профессиональной приверженности и профессионального маргинализма у обучающихся I и V курсов ВИ МВД и СПСА МЧС

Значимых различий в уровне выраженности отдельных аспектов профессиональной приверженности и профессионального маргинализма между обучающимися I и V курсов обеих образовательных организаций не выявлено, что подтверждается результатами статистической обработки данных, осуществленной с помощью t-критерия Стьюдента ($t_{эмп} < t_{0,05}$).

Опираясь на результаты, представленные в таблице 1 и на рисунке 1, следует отметить, что завершающие обучение будущие специалисты правоохранительной сферы характеризуются более высокими показателями профессиональной приверженности, по сравнению с выпускниками образовательной организации МЧС России. Эти различия статистически незначимы ($t_{эмп} < t_{0,05}$), однако общие тенденции заметны.

К окончанию обучения уровень профессиональной аффективности у курсантов ВИ МВД незначительно возрастает, а у обучающихся СПСА МЧС снижается, составляя 14,4% и 9,1% соответственно. На это указывает и сопоставительный анализ средних показателей. Полагаем, снижение выраженности данного компонента профессиональной приверженности у будущих пожарных-спасателей обусловлено более рациональной оценкой выбранной профессии и своего места в ней.

Уровень профессиональной активности к пятому курсу несколько снижается у обучающихся обеих образовательных организаций. Иными словами, уменьшается готовность интеллектуально и эмоционально отдавать себя служебной деятельности, стремиться к профессиональному самосовершенствованию, самореализации в профессии.

Вместе с тем, у пятикурсников ВИ МВД несколько снижается, а у выпускников СПСА МЧС остается на прежнем уровне показатель профессиональной стабильности. Для значительной части пятикурсников смена профессии так же неприемлема, как и для первокурсников, в первую очередь, не из-за высокого уровня приверженности профессии, а по причине нежелания искать другое место учебы и работы, терять затраченные на освоение нынешней профессии время, энергию, другие ресурсы.

Обучающиеся, проявляющие выраженный профессиональный маргинализм, среди негативно оцениваемых факторов профессии отмечают большой рабочий день, невысокую заработную плату, недостаточную оценку в обществе важности труда, несоответствие деятельности собственному характеру.

Существенных изменений в уровне профессионального маргинализма от первого курса к пятому не выявлено, однако на завершающем этапе профессиональной подготовки происходит незначительное возрастание этого показателя по сравнению с первым годом обучения; эти изменения носят случайный характер, что подтверждается результатами статистической обработки данных ($t_{эмп} < t_{0,05}$).

Важно подчеркнуть, что причины профессионального маргинализма кроются не только в личностных особенностях сотрудника, его ценностно-смысловой сфере. Исследователи отмечают, что профессиональный маргинализм становится нормой на уровне как индивидуального, так и общественного сознания. Более того, именно общество, современные социально-экономические условия, отличающиеся нестабильностью и инверсией ценностных ориентаций, продуцируют профессиональный маргинализм, придавая ему массовый характер. Зачастую профессиональный маргинализм носит вынужденный, возникая в результате неспособности специалиста совладать с воздействием глобальных изменений в обществе, реформами на уровне отдельной отрасли, ведомства или конкретной организации [3; 4].

Выводы. Продуктивная реализация профессиональной деятельности сотрудников сферы безопасности жизнедеятельности и правоохранительной сферы в значительной степени детерминирована характером профессиональной мотивации, ценностными ориентациями, личностной и профессиональной направленностью субъекта этой деятельности, что находит отражение в профессиональной идентичности этих специалистов.

Профессиональная идентичность, представляющая собой профессиональное самоопределение личности через образ «Я», осознание своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу, начинает активно формироваться уже в процессе учебно-профессиональной деятельности.

В эмпирическом исследовании, направленном на изучение динамики компонентов профессиональной идентичности, а также профессионального маргинализма будущих специалистов силовых ведомств, приняли участие обучающиеся I и V курсов образовательных организаций системы МЧС России и МВД России.

В результате существенных различий между обучающимися указанных вузов не выявлено, однако будущие специалисты правоохранительной сферы несколько превосходят сотрудников сферы безопасности жизнедеятельности по уровню выраженности профессиональной аффективности и профессиональной активности. При этом уровень профессионального маргинализма у обучающихся ВИ МВД несколько ниже. Анализ динамики изучаемых показателей от первого курса к пятому также позволяет заключить, что выявленные изменения незначительны и носят случайный характер.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что в процессе учебно-профессиональной деятельности наблюдаются негативные тенденции в формировании профессиональной идентичности у значительной части будущих специалистов силовых ведомств, принявших участие в исследовании, в том числе повышение профессионального маргинализма.

Для превенции профессионального маргинализма обучающихся профессорско-преподавательскому составу, офицерам курсового звена, психологам образовательных организаций необходимо обладать информацией относительно потребностно-мотивационной сферы будущих специалистов МЧС России и МВД России и роли этих особенностей в формировании профессиональной приверженности, что выступает перспективным направлением дальнейших исследований и представляется значимым с точки зрения стимулирования становления профессиональной идентичности, повышения эффективности образования и дальнейшей профессиональной деятельности сотрудников силовых ведомств.

Литература:

1. Диденко, А.А. Профессиональная идентичность военнослужащих внутренних войск МВД России / А.А. Диденко, И.В. Диденко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – № 4 (55). – С. 3-7
2. Евтешина, Н.В. Профессиональная идентичность психологов: учебное пособие / Н.В. Евтешина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2012. – 106 с.
3. Ермолаева, Е.П. Мультидисциплинарный подход в модели «человек – профессия – общество» / Е.П. Ермолаева // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 1. – С. 3-22
4. Калашников, А.И. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов / А.И. Калашников, С.А. Минюрова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 5. – С. 5-13
5. Перинская, Н.А. Профессиональная идентичность / Н.А. Перинская // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 2. – С. 209-211
6. Поварёнков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности / Ю.П. Поварёнков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – С. 154-163
7. Хлоповских, Ю.Г. Профессиональная идентичность сотрудника ГПС МЧС России: монография / Ю.Г. Хлоповских. – Железногорск: Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2023. – 170 с.
8. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2007. – 128 с.

УДК 37.015.32

кандидат психологических наук, доцент Хлоповских Юлия Геннадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск);
начальник группы – старший психолог группы психологического
обеспечения отдела воспитательной работы Марченко Ольга Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» (г. Железногорск);
кандидат психологических наук Прокудин Иван Анатольевич
 Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
 высшего образования «Воронежский институт МВД России» (г. Воронеж)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЛУЖЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье содержится общая характеристика сущности, объективных и субъективных показателей социально-психологического климата в служебном коллективе образовательной организации. Внимание акцентировано на значении для формирования социально-психологического климата коллектива личностных особенностей сотрудников и информационно-психологического воздействия, связанного с общественно-политическими событиями, происходящими в стране и мире и обуславливающими контекст, в котором реализуется профессиональная деятельность и жизнь в целом. Цель проведенного исследования – изучение динамики агрессивности в различных ее проявлениях у сотрудников образовательной организации в период с декабря 2021 по декабрь 2022 года. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение, систематизация научных данных по проблеме исследования), эмпирические (опросный, представленный «Опросником уровня агрессивности» Басса – Дарки); методы качественного и количественного анализа данных. Как показали результаты исследования, в рассматриваемый период возрос уровень проявления вербальной, косвенной, физической агрессии, раздражения. В целом увеличилось показатели агрессивных реакций сотрудников образовательной организации, отражающих склонность к проявлению раздражения, физической и вербальной агрессии. В 2022 году, по сравнению с 2021 годом, возросла процентная доля сотрудников, проявляющих высокий и выше среднего уровни агрессивности. Учитывая определяющее значение для социально-психологического климата коллектива как особенностей отдельной личности и характера внутригруппового взаимодействия, так и внешнего информационного воздействия, при создании информационного контента необходимо учитывать, что противоречивая, неполная, искаженная информация способствует порождению и распространению слухов. Это обуславливает рост тревоги и страха, которые продуцируют агрессивные реакции, негативно отражающиеся на социально-психологическом климате служебного коллектива.

Ключевые слова: социально-психологический климат, агрессивность, информационно-психологическое воздействие, служебный коллектив образовательной организации.

Annotation. The article contains a general description of the essence, objective and subjective indicators of the socio-psychological climate in the service team of an educational organization. Attention is focused on the importance for the formation of the socio-psychological climate of the personal characteristics of employees and the information and psychological impact associated with socio-political events occurring in the country and the world and determining the context in which professional activities and life in general are realized. The purpose of the study was to study the dynamics of aggressiveness in its various manifestations among employees of an educational organization in the period from December 2021 to December 2022. Research methods: theoretical (analysis, synthesis, generalization, systematization of scientific data on the research problem), empirical (survey, presented by the «Bass-Darkey Level of Aggression Questionnaire»); methods of qualitative and quantitative data analysis. As the results of the study showed, during the period under review the level of manifestation of verbal, indirect, physical aggression, and irritation increased. In general, the indicators of aggressive reactions of employees of educational organizations have increased, reflecting a tendency to show irritation, physical and verbal aggression. In 2022, compared to 2021, the percentage of employees showing high and above average levels of aggressiveness has increased. Considering the decisive importance for the socio-psychological climate of the team of both the characteristics of the individual and the nature of intra-group interaction, as well as external information influence, when creating information content it is necessary to take into account that contradictory, incomplete, distorted information contributes to the generation and spread of rumors. This causes an increase in anxiety and fear, which produce aggressive reactions that negatively affect the socio-psychological climate of the service team.

Key words: socio-psychological climate, aggressiveness, information and psychological impact, service team of an educational organization.

Введение. Проблема эффективности профессиональной деятельности не является новой для теоретических и прикладных исследований, однако не теряет своей актуальности. Одним из наиболее значимых факторов результативности труда является социально-психологический климат служебного коллектива, отражающий преобладающий эмоциональный фон в группе, модальность межличностных отношений и тесно коррелирующий с результативностью деятельности коллектива.

Характер социально-психологического климата обусловлен как внутригрупповыми факторами – личностными качествами и особенностями коммуникации членов группы, так и внешними воздействиями разного уровня масштабности. Представляется целесообразным изучение динамики личностных особенностей (в рамках данной статьи – агрессивности) сотрудников организации, детерминирующих особенности социально-психологического климата и связанных с информационным контентом, отражающим современную общественно-политическую ситуацию в стране и мире.

Изложение основного материала статьи. Социально-психологический климат – не стихийное явление. Это состояние подразделения, которое определяется событиями, происходящими в коллективе и более широкой социальной среде, степенью удовлетворенности сотрудников друг другом, особенностями межличностного общения и информационного взаимодействия.

Критериями положительной атмосферы взаимоотношений в служебном коллективе являются взаимопонимание и единство взглядов его членов.

При оценке социально-психологического климата опираются на объективные и субъективные показатели.

К объективным относятся эффективность профессиональной деятельности, состояние служебной дисциплины, характер движения кадров.

Субъективные (психологические) – это степень удовлетворенности членов коллектива разными сторонами его жизнедеятельности, сложившимися взаимоотношениями; доминирующие психические состояния сотрудников; особенности восприятия и понимания друг друга; преобладающая трудовая мотивация и др.

Существенное значение для формирования благоприятного социально-психологического климата коллектива имеют личностные особенности сотрудников, которые проявляются в процессе взаимодействия между ними. При этом происходит взаимообмен информацией, мнениями, настроениями, морально-нравственными ценностями, порождающий реакции позитивной и негативной модальности.

В результате информационного взаимодействия, целью и основным содержанием которого является изменение имеющейся информации у его участников, нередко происходит столкновение противоположных представлений, взглядов и мнений членов коллектива, что может привести к деструктивным тенденциям в коллективе.

Наряду с личностными особенностями сотрудников служебного коллектива и происходящими в нем внутригрупповыми процессами, существенное влияние на характер взаимоотношений в подразделениях и психологическое состояние сотрудников оказывают события, происходящие в глобальной макросреде, характеризующейся в настоящее время высокой степенью нестабильности и неопределенности. Даже если человек не является непосредственным участником тех или иных общественно-политических событий, получаемая им информация о происходящем в стране и в мире обуславливает определенный контекст, в котором реализуется его профессиональная деятельность и жизнь в целом.

Согласно М.Б. Владимировой [1], коммуникативные ситуации, в которых на человека оказывается информационно-психологическое воздействие, дифференцируются на три группы:

- 1) коммуникативные ситуации, в которых происходит непосредственное или опосредованное (с помощью телефона, почты, сети Интернет и др.) общение и обмен информацией между людьми;
- 2) коммуникативные ситуации одностороннего информационно-психологического воздействия на человека со стороны одного коммуникатора или группы коммуникаторов (публичные ситуации);
- 3) коммуникативные ситуации информационно-психологического воздействия с помощью средств массовой информации.

По оценке современных психологов и социологов [2; 3; 5 и др.], современное информационное пространство затрудняет возможности целостного восприятия человеком реальности. В условиях значительного массива информации мышление и действия человека опосредуются, разделяются информационными технологиями, что дает возможность влиять на нравственное сознание и поведение личности.

Как отмечалось выше, социально-психологический климат служебного подразделения зависит от индивидуально-психологических особенностей и эмоционального состояния каждого члена коллектива, взаимодействия между ними, в том числе информационного.

Одним из факторов, отражающимся на психологическом состоянии сотрудников и взаимоотношениях в подразделении, обуславливающим особенности социально-психологического климата в коллективе, выступает агрессивность сотрудников.

Акцентирование внимания именно на агрессивности обусловлено следующими соображениями. Современные события и тот поток информации, который зачастую в искаженном виде их отражает, кардинально нарушают чувство безопасности, порождают тревожные реакции широкого спектра – от недифференцированного беспокойства до панических реакций. Страх обусловлен реальной или мнимой угрозой существованию или благополучию, угрозой потерять какие-либо ресурсы и выступает пусковым механизмом, актуализирующим агрессивное поведение.

Агрессия представляет собой конкурентное поведение в условиях дефицита ресурсов и реализуется в форме нападения, сопровождается переживанием определенных эмоций, нацелено на перераспределение ресурсов в свою пользу.

К числу основных признаков агрессивного поведения относятся:

- выраженное стремление к доминированию и манипулированию людьми;
- тенденция к разрушению (отношений, результатов деятельности, устоявшегося порядка и др.);
- направленность на насилие, причинение вреда, боли окружающим людям;
- недостаток терпимости к окружающим, уважения и принятия чужого мнения.

Склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации проявляется в агрессивности как свойстве личности.

С целью изучения изменений уровня агрессивности сотрудников, выступающих одним из следствий информационного воздействия, в Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (СПСА ГПС МЧС России) проведено исследование с помощью «Опросника уровня агрессивности» (Басс – Дарки) [4], в котором принял участие 121 человек в декабре 2021 года и декабре 2022 года.

За год, прошедший между двумя замерами, в стране и мире в целом произошло значительное число событий, носящих выраженный стрессогенный характер и изменивших картину мира подавляющего большинства людей. Эти события сопровождаются мощным потоком противоречивой информации, которая оказывает существенное влияние на психологическое состояние, эмоциональный фон, морально-нравственные ценности каждого сотрудника и, как следствие, социально-психологический климат в служебном коллективе.

В результате проведенного исследования выявлены особенности выраженности разных аспектов агрессивности, представленные на рис. 1. Здесь для наглядности отражены средние значения по тем характеристикам агрессивности, показатели которых возросли за год. Проявления агрессивности, которые за год изменились несущественно (негативизм, обида, подозрительность, чувство вины, враждебные реакции), на рисунке не представлены.

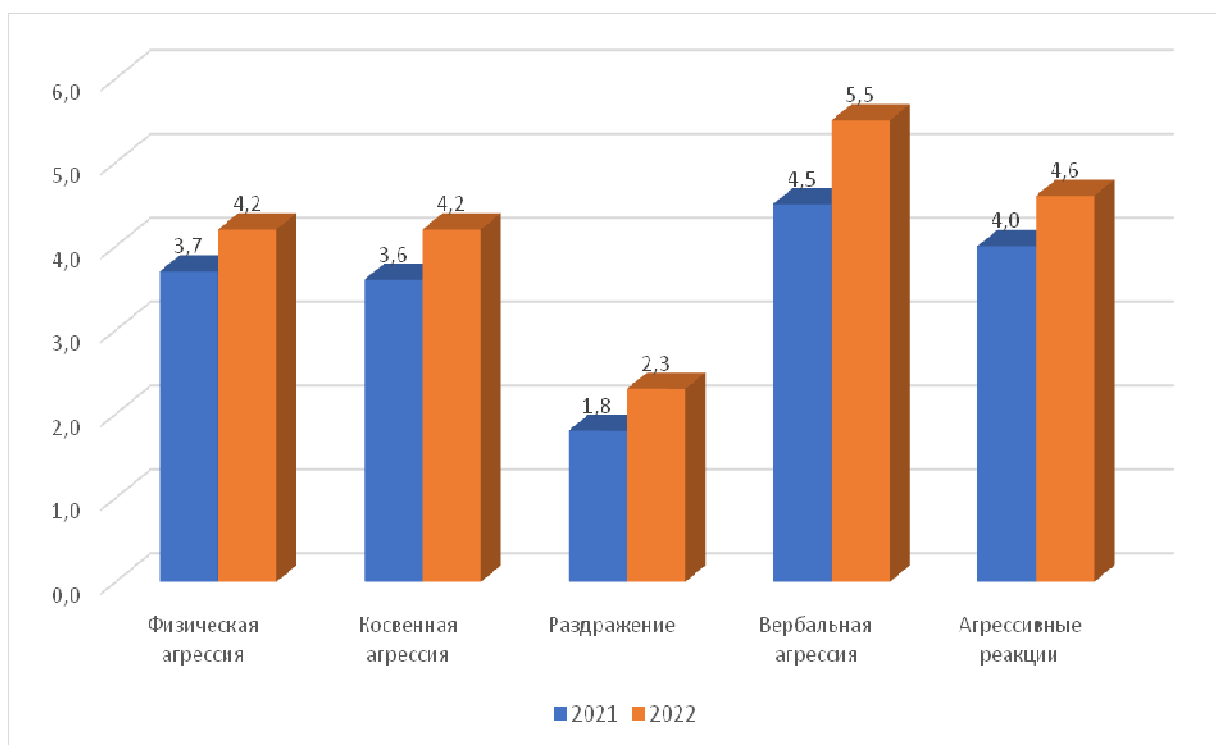


Рисунок 1. Средние значения уровня проявления разных аспектов агрессивности у сотрудников СПСА ГПС МЧС России в 2021 и 2022 годах

В наибольшей степени возрос уровень вербальной агрессии, которая предполагает выражение негативных чувств как через форму (крик, шумная ссора), так и через вербальное содержание (проклятия, угрозы, сарказм).

Существенно повысился уровень косвенной агрессии, обходным путем направляемой на другое лицо (сплетни, иронические шутки) или недифференцированной, ни на кого не направленной, неупорядоченной (взрывы ярости, крик, топание ногами, битье кулаком по столу и др.). Реальный объект агрессии или не осознается субъектом, или скрывается от окружающих.

Возрастание уровня физической агрессии сотрудников свидетельствует о повышении склонности применять физическую силу против других людей.

Повысился уровень раздражения – вспыльчивости, грубости, готовности к проявлению негативных эмоций при малейшем возбуждении.

Рост агрессивных реакций участников исследования указывает на общее повышение склонности к проявлению раздражения, физической и вербальной агрессии.

Как показал анализ полученных данных, в 2022 году, по сравнению с 2021 годом, увеличилась процентная доля сотрудников, проявляющих высокий и выше среднего уровни агрессивности. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Дифференцированные группы сотрудников СПСА ГПС МЧС России с выраженными проявлениями агрессивности (2021 и 2022 гг.), в %

Уровень выраженности Проявления агрессивности	Выше среднего		Высокий	
	2021	2022	2021	2022
Физическая агрессия	3,3	5,0	2,5	5,8
Косвенная агрессия	15,7	18,2	8,3	10,7
Раздражение	9,1	13,2	5,0	6,6
Негативизм	2,5	1,7	2,5	2,5
Обида	11,6	10,7	6,6	5,8
Подозрительность	8,3	9,1	2,5	3,3
Вербальная агрессия	22,3	26,4	5,0	9,1
Чувство вины	26,4	25,6	3,3	3,3
Враждебные реакции	15,7	14,0	5,0	4,1
Агрессивные реакции	21,5	26,4	5,0	9,9

Из таблицы видно, что в 2022 году возросла доля сотрудников с высоким и выше среднего уровнями проявления физической, косвенной, вербальной агрессии, раздражения и интегративного показателя агрессивных реакций.

Выводы. Подводя итог, отметим, что социально-психологический климат служебного подразделения зависит как от внешних воздействий, в том числе информационных, так и от психологического состояния, личностных и нравственных качеств, особенностей поведения сотрудников, а также межличностного взаимодействия членов коллектива.

Изменения, происходящие с каждым отдельным человеком в результате внешнего информационного воздействия и внутригруппового взаимодействия, оказывают существенное влияние на социально-психологический климат коллектива в целом. Это обуславливает необходимость взвешенного подхода к формированию информационного контента. Очевидно, что повлиять на поток внешней информации невозможно, однако необходимо осознавать значимость ее воздействия на сотрудников. При информировании личного состава подразделений относительно событий микро- и макро- уровней, в том числе касающихся общественно-политической ситуации в стране и мире, важно учитывать, что противоречивая, неполная, искаженная информация способствует порождению и распространению слухов, вызывает тревогу и страх, которые служат пусковым механизмом агрессии, негативно отражающейся на социально-психологическом климате служебного коллектива.

Литература:

1. Владимирова, М.Б. Информационное воздействие: механизмы и защита / М.Б. Владимирова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 5 (360). Филология. Искусствоведение. – Вып. 94. – С. 64-70
2. Владимирова, М.Б. Современное информационное общество и нарастание в нем процессов манипулирования массовым сознанием / М.Б. Владимирова // Этносоциум и межнациональная культура. – 2009. – № 2 (18). – С. 107-119
3. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо: Юрайт, 2000. – 342 с.
4. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 163-167
5. Черникова, В.Е. Манипуляция массовым сознанием как феномен информационного общества / В.Е. Черникова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 3. – С. 141-144

Психология

УДК 159.99

старший преподаватель Хохлова Екатерина Викторовна

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье описан эксперимент, проведенный с будущими педагогами, студентами 2 и 3 курсов университета, который длился два учебных семестра на занятиях по «Психологии развития» и «Педагогической психологии». Методологической основой исследования стал экопсихологический подход. Описаны условия создания образовательной среды на занятиях, способствующие становлению субъектности студентов.

Ключевые слова: субъектность, экопсихологический подход, стадии субъектности, безопасная образовательная среда, активные методы обучения.

Annotation. The article describes an experiment conducted with future teachers, students of the second and third courses of the university, which lasted two academic semesters in classes on "Developmental Psychology" and "Pedagogical Psychology". The methodological basis of the study was the ecopsychological approach. Moreover we present the conditions for creating an educational environment in the classroom that influence the formation of subjectivity of students.

Key words: subjectivity, ecopsychological approach, stages of subjectivity, safe educational environment, active teaching methods.

Введение. По окончании вуза молодой специалист обладает определенным уровнем полученных знаний и сформированных умений. Его важнейшей характеристикой является субъектность. Вопрос о становлении субъектности в процессе получения высшего профессионального образования актуален в настоящее время. Зарубежные авторы, изучая субъектность уделяют внимание таким феноменам как социальные установки, межличностные отношения, познание, возрастные кризисы и переходы с точки зрения теории динамических систем [1-3]. В рамках экопсихологического подхода становлением субъектности занимаются В.И. Панов [4], А.В. Капцов, Е.И. Колесникова [5-7], И.В. Плаксина. [8, 9], М.В. Селезнева [10-11], Е.В. Некрасова [12] и другие. Субъектность ими рассматривается не как данность, а как психическое новообразование, которое возникает и развивается во взаимодействиях индивида с окружающей средой и/или представляющими ее субъектами [13, 14]. В.И. Панов отмечает, что субъектность как способность к самостоятельному планированию, программированию, осуществлению и контролю действий и, соответственно, способность быть субъектом произвольного действия не дана от рождения. Она складывается постепенно, проходя ряд стадий: от стадии потребности в освоении какого-то действия (стадия «субъекта потребности/мотивации») до стадии продуктивного, творческого применения освоенного действия (стадия «Творец») [15].

Согласно экопсихологическому подходу становление субъектности осуществляется непосредственно во взаимодействии с окружающей средой. В вузе ей становится образовательная среда. Проблема создания образовательной среды, в которой личность педагога, выступает не столько в роли носителя знаний, норм и традиций, а в роли наставника, помощника, психолога, организация учебного пространства, в котором первичное значение придается социальной природе обучения и развития, используются активные методы обучения, применение безоценочной обратной связи с целью преобразования ошибок и недочетов в будущие задачи является актуальной в современном образовании. В основе описываемого эксперимента лежит попытка решения данной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Гипотезой исследования явилось положение о том, что включенность студентов в образовательный процесс как субъектов, принятие ими роли преподавателя, использование комплекса активных методов обучения, приемов и упражнений способствует освоению профессиональных компетенций и формированию субъектности студентов. Гипотеза нами была подтверждена ранее [16]. На данном этапе описываются методы, приемы и способы обучения, использованные в эксперименте.

На занятиях выстраивался процесс обучения с точки зрения проблемного и интерактивного обучения. Для студентов создавалась проблемная ситуация в виде проведения учебного семинара. При этом уделялось внимание процессу усвоения знаний посредством организации человеческих взаимодействий и отношений, то есть в центре обучения находился сам субъект обучения в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса [17]. В эксперименте делался

акцент на структуру стадий учебных действий и обращалось внимание на их соответствие возрастно-психологическим нормативам [18].

По мнению Л.С. Выготского источником развития, является социальная среда [19]. В.Я. Ляудис считает необходимым создание социальной ситуации развития личности на учебных занятиях имеющей следующие компоненты:

Первым выступает личность педагога, который выступает не только в роли носителя знаний, норм и традиций, а является помощником становления и развития личности обучающегося, независимо от меры его приобщенности к знанию, меры его понимания либо непонимания. Вторым компонентом выступают сами знания, их строение, функции и способы организации процесса их усвоения. Третьим компонентом является первичное значение социальной природы всякого учения и развития личности. Четвертым выступает отказ от репрессивной, подавляющей, деструктивной роли контроля и оценок и изменение критериев оценивания эффективности учения и воспитания [18]. На занятиях по психологии в процессе эксперимента выстраивается среда в соответствии с описанными компонентами.

Важнейшими условиями проведения эксперимента стало: создание психологически безопасной среды; перевод недочетов и ошибок в задачи, решение которых способствует повышению уровня освоения материала и освоению компетенций; выработка критериев и практическая отработка навыков обратной связи; акцент на получение эмоционально-чувственного опыта студентами; ориентация на освоение не только теоретического материала, но и освоение профессиональных компетенций и применение их на практике; самостоятельность студентов в процессе обучения; применение активных методов обучения с учетом их возможностей и ограничений;

Рассмотрим особенности учебного процесса с точки зрения формирования стадий субъектности.

Стадия «Наблюдатель». В процесс обучения на 2-3 курсах включены дисциплины узко-профессионального профиля, поэтому задания направлены на формирование профессиональных компетенций. Многие студенты могут выполнять их впервые. Формирование субъектности на стадии «Наблюдатель» с течением эксперимента происходило следующим образом: на первом этапе на занятиях по дисциплине «Психология развития» студенты наблюдают за работой подгрупп в процессе групповой работы, в которой происходит отработка навыков формулирования вопросов, оценивания ответов, ведение научной мини-беседы, корректировка ответов, что способствует формированию образа действия.

На втором этапе эксперимента перед студентами стояла задача самостоятельно составить план занятия, подобрать активные методы обучения, сформулировать вопросы и организовать работу на семинаре. Студенты, которые вели первое самостоятельное занятие, опираются на свои уже сформированные в процессе обучения образы действий. Остальные студенты наблюдают за ними, смотрят за тем как студенты-преподаватели выстраивают диалог, устанавливают контакт, оценивают, преподносят материал и т.д. После проведения первого самостоятельного занятия и наблюдения за другими, студенты стали активнее применять новые способы и методы обучения, видеть эффективность или непродуктивность их реализации.

Стадия «Подмастерье». В процессе наблюдения у студентов формируется образ действия и его результат, что позволяет повторять эти учебные действия, подражая преподавателям и сокурсникам при выполнении задания на семинаре. На первом этапе эксперимента студенты, выполняют групповые задания, подражают друг другу, то есть, имея определенный образ действий, стремятся его воспроизвести.

На втором этапе эксперимента студенты ведут семинары самостоятельно, приобретая необходимые компетенции. В процессе наблюдения сложившийся образ занятия меняется, кристаллизуется, уточняется и реализуется в деятельности.

Стадия «Ученик». На первом этапе эксперимента перед студентами ставятся задачи направленные на необходимость самостоятельно формулировать вопросы, находить на них ответы, научно их обосновывать, помогать отвечать, давать подсказку сокурсникам, понимать насколько верно и полно освещен изучаемый материал, делать обобщающие выводы и приводить примеры. Эта форма работы позволяет обучающимся самостоятельно совершать действия, освоение которых входит в их профессиональную компетентность.

На втором этапе эксперимента задача, которая ставилась перед студентами, стала более сложной – подготовить и провести в течение 1 часа семинарское занятие. Эта форма работы предполагает очень высокий уровень самостоятельности студентов.

Стадия «Критик». На первом этапе эксперимента студентам предлагалось выработать критерии оценить свою работу и работу других в групповой работе и при выполнении домашнего задания. Задания создают условия для развития критического мышления, способности анализировать, способствует формированию субъектности на стадии «Критик».

На втором этапе при самостоятельном проведении семинара необходимо проанализировать предыдущие занятия, сопоставить и выбрать активные методы обучения, способы оценивания, ориентируясь на свой и опыт сокурсников.

Стадия «Мастер». На первом этапе эксперимента студентам предлагаются задания, которые дают возможность применить полученные теоретические и практические знания и умения. На семинаре, посвященном возрастным кризисам молодости, зрелости, старости студентам предлагается наблюдать за окружающими людьми в семье, университете и описать психологическую картину, которую они могут наблюдать с точки зрения возрастных особенностей возраста и кризисов. Данное задание дает возможность применить знания на практике, понять как можно по определенным маркерам поведения и речи увидеть сложности, с которыми встречаются «испытуемые», поучиться воспринимать и описывать факты психологической реальности, избегая собственных интерпретаций. Студенты учатся видеть свои и чужие ошибки и неточности в понимании причин сложившихся жизненных ситуаций, проявлять свою компетентность и мастерство при анализе.

На втором этапе эксперимента применение знаний, умений стало необходимым условием при проведении семинаров. Студенты пробуют разные способы передачи информации, виды работ с группой.

Стадия «Творец». На первом этапе эксперимента предлагаются задания: написать письма себе как будущему родителю, провести собрание с «родителями», «учениками» и т.д. На втором этапе приветствуется применение нетрадиционных методов обучения. Студенты адаптировали игру «Слабое звено», меняли в процессе проведения занятий последовательность теоретической и практической части, создавали разный наглядный материал, придумывали кроссворды, тесты и т.д. Студенты стали чувствовать себя более уверенно при ведении занятий и поэтому могли придумывать разные варианты их проведения.

Выводы. Таким образом, попытка создания социальной ситуации развития, в которой личность педагога, выступает не только в роли носителя знаний, норм и традиций, а является наставником, помощником, психологом, а так же организация пространства, в котором первичное значение придается социальной природе процесса обучения и развития, используются активные методы обучения, применяются безоценочная обратная связь с целью преобразования ошибок и недочетов в будущие задачи, способствует формированию субъектности студентов в процессе их становления как профессионала.

Литература:

1. Abraham, J.L. Dynamical systems theory: Application to pedagogy / J.L. Abraham // Studies of Nonlinear Phenomena in Life Science. The Dynamical Systems Approach to Cognition. – 2003. – Vol. 11. – P. 295-307

2. Araujo, D. Embodied Cognition and Emergent Decision-Making in Dynamical Movement Systems / D. Araujo // *Junctures*. – 2004. – № 2. – P. 45-57 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.academia.edu/1424208> (дата обращения: 05.03.2023).
3. Izhikevich, E.M. *Dynamical Systems in Neuroscience* / E.M. Izhikevich // *The Geometry of Excitability and Bursting*. – Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press, 2007. – 497 p. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.izhikevich.org/publications/dsn.pdf> (дата обращения: 05.04.2023)
4. Становление субъектности учащегося и педагога: эконсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 304 с.
5. Капцов, А.В. Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентного подхода / А.В. Капцов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. – № 1 (23). – 2018. – С. 16-33
6. Капцов, А.В. Типы эконсихологического взаимодействия магистрантов с научным руководителем / А.В. Капцов // *Вестник Калужского университета. Серия «Психологические науки. Педагогические науки»*. – Т. 1. – Вып. 1. – № 1. 2018. – С. 42-55
7. Капцов, А.В. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов со стадиями становления субъектности обучающихся / А.В. Капцов // *Вестник СаГА. Серия «Психология»*. – № 1 (25). – 2019. – С. 53-73
8. Плаксина, И.В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов / И.В. Плаксина // *European social science journal*. – 2015. – № 7. – С. 321-327
9. Плаксина, И.В. Эконсихологическая модель как психодидактическое основание становления субъектности обучающегося / И.В. Плаксина // *Личность профессионала: развитие, образование, здоровье: сб. науч. ст. Вып. 2.* – Омск. Кельце. Пловдив, 2017. – С. 34-42
10. Селезнева, М.В. Эконсихологический анализ моделей педагогического общения преподавателей военного вуза / М.В. Селезнева // *Эконсихологические исследования – 4: коллективная монография / под ред. В.И. Панова.* – М.: Психологический ин-т РАО; СПб.: Нестор-история, 2016. – С. 190-207
11. Селезнева, М.В. Изучение субъектности преподавателя военного вуза с позиций эконсихологического подхода / М.В. Селезнева // *Научное мнение*. – № 12. – 2017. – С. 53-57
12. Капцов, А.В. Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза / А.В. Капцов // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2021. – Т. 10, Вып. 2 (38). – С. 98-107
13. Панов, В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: эконсихологическая модель становления субъектности / В.И. Панов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, – 2016. – №4. – С. 16-25
14. Становление субъектности: от эконсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. – СПб.: Нестор-История, 2022. – 400 с.
15. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
16. Капцов, А.В. Формирование субъектности студентов педагогического профиля / А.В. Капцов // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. – 2023. – № 2 (64). – С. 66-77
17. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Психология, 2003. – 192 с.
18. Хохлова, Е.В. Взаимосвязь личностных ценностей и стадий становления субъектности учебных действий студентов-филологов / Е.В. Хохлова // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. – 2020. – № 2 (28). – С. 28-38
19. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Л.С. Выготский // Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Чертовикова Анастасия Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);

психолог психологической лаборатории Пахомова Анна Алексеевна

Федеральное казенное учреждение «Следственный изолятор №1 Управления федеральной службы исполнения наказания по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области» (г. Колпино)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена коммуникативной сфере как области коммуникативной деятельности человека. Обозначена роль коммуникативной сферы в развитии личности. В статье рассматриваются особенности коммуникативной сферы осужденных с разным уровнем переживания одиночества. Дано определение понятию коммуникативной сферы. Обозначена цель эмпирического исследования. В статье представлены психодиагностические методики эмпирического исследования, дано описание выборки исследования. В статье представлены результаты эмпирического исследования коммуникативной сферы у осужденных с низким, средним и высоким уровнем переживания одиночества. Описаны типы межличностного взаимодействия и проявление коммуникативной толерантности у осужденных с разным уровнем переживания одиночества. С учетом полученных результатов даны рекомендации по организации психокоррекционной работы с указанной категорией осужденных.

Ключевые слова: коммуникативная сфера, коммуникативная толерантность, межличностные отношения, переживание одиночества, осужденные с разным уровнем переживания одиночества.

Annotation. The article is devoted to the communicative sphere as a field of human communicative activity. The role of the communicative sphere in the development of personality is indicated. The article examines the peculiarities of the communicative sphere of convicts with different levels of loneliness. The definition of the concept of the communicative sphere is given. The purpose of empirical research is indicated. The article presents psychodiagnostic methods of empirical research, a description of the study sample is given. The article presents the results of an empirical study of the communicative sphere in convicts with low, medium and high levels of loneliness. The types of interpersonal interaction and the manifestation of communicative tolerance in convicts with different levels of loneliness experience are described. Taking into account the results obtained, recommendations are given on the organization of psychocorrective work with this category of convicts.

Key words: communicative sphere, communicative tolerance, interpersonal relationships, loneliness experience, convicts with different levels of loneliness experience.

Введение. Коммуникативная сфера – социально обусловленная область коммуникативной деятельности, имеющая свои функции, определяемые коммуникативными потребностями – необходимостью сообщить или получить какую-либо информацию. Она интегрирует целый ряд социально значимых характеристик коммуникации, таких как смысловая информация, социальный статус коммуникантов, их коммуникативные роли и степень мотивированности в обмене информацией [2, С. 56]. Коммуникативная сфера, наряду с эмоционально-волевой, когнитивной, мотивационной сферами, участвует в формировании и развитии личности, регулирует отношение к себе и окружающим. Являясь фундаментальным фактором, управляющим системой межличностных отношений, сфера общения влияет на систему установок, ориентаций, стереотипов и других качеств, с помощью которых человек воспринимает и оценивает других людей.

Одним из важнейших условий для развития коммуникативной сферы личности является общение с окружающим миром и те отношения, которые устанавливает человек в процессе взаимодействия с другими. Полная изоляция человека от общества, изъятие его из общения с другими людьми неизбежно приводят к утрате человеческой личности, ее социальных качеств и свойств, деформации коммуникативной сферы человека. Применительно к осужденным, содержащимся в условиях изоляции, проблема деформации коммуникативной сферы особенно актуальна. Тюремная изоляция предполагает особые условия человеческого существования: недоброжелательность окружения, скудная бытовая обстановка, криминальная субкультура, давление со стороны персонала, утрата постоянных контактов и, как результат, повышенные трудности адаптации. Анализ практики показывает, что у ряда лиц, содержащихся в исправительных колониях в период отбывания наказания, наблюдается замкнутость, отчуждение, ощущение одиночества, отдаление от других осужденных.

Переживая ощущение одиночества, на которое оказывает влияние множество факторов мест лишения свободы, у осужденного снижается мотивированность к общению, изменяются мотивы поведения, что отражается на направленности в общении, изменяется потребность в обмене информацией, познании чего-то нового через общение, что значительно влияет на коммуникативную сферу личности [1, С. 46]. При таком положении дел затрудняется процесс исправления и ресоциализации лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Изложение основного материала статьи. Под коммуникативной сферой обычно понимается область коммуникативной деятельности человека, в которой происходит сообщение или получение определенной информации. Коммуникативная сфера – это социально обусловленная область коммуникативного поведения человека, включающая различные интегративные структуры, которые оказывают влияние на адаптацию, социализацию и ресоциализацию личности. В понятие коммуникативной сферы включается целая интегративная система, состоящая из коммуникативных потребностей, способностей, приобретенных в процессе социализации человека, коммуникативной направленности личности, определяющей способ включения во взаимодействие с другими людьми, отдельных врожденных характеристик, личностных коммуникативных характеристик и коммуникативной компетенции как совокупности знаний, умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Данные структуры коммуникативной сферы способствуют развитию личности, обретению различных ценностей и взглядов на мир, формированию и поддержанию взаимоотношений с другими людьми, адаптации к новой среде, включению самой личности как активного участника процесса общения и познания.

Важным для осуществления эффективного исправительного процесса и профилактики правонарушений среди осужденных является изучение особенностей их коммуникативной сферы, поскольку неадекватные способы общения и поведения у лиц, отбывающих наказание, обычно способствуют формированию криминальной направленности личности.

Целью эмпирического исследования стало изучение коммуникативной сферы осужденных с разным уровнем переживания одиночества. В качестве психодиагностических методов исследования были использованы такие методики, как методика изучения субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон), опросник коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) и методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири). Для выявления статистически значимых различий между экспериментальными группами использовался критерий Фишера (ϕ^* - критерий).

Совместно с А.А. Пахомовой было проведено эмпирическое исследование на базе ИК-6 УФСИН России по городу Санкт-Петербургу и Ленинградской области. Отбор в экспериментальные группы осуществлялся на основе методики Д. Рассела и М. Фергюсона, позволившей выявить у осужденных высокий, средний и низкий уровень одиночества.

В экспериментальную группу 1 (далее – ЭГ 1) было отобрано 15 осужденных с низким уровнем переживания одиночества, в экспериментальную группу 2 (далее – ЭГ 2) – 15 осужденных со средним уровнем переживания одиночества, в экспериментальную группу 3 (далее – ЭГ 3) было отобрано 15 осужденных с высоким уровнем переживания одиночества. Все испытуемые были уравновешены по полу, возрасту и уровню образования.

Обратимся к результатам эмпирического исследования, полученным по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (см. таблицу 1).

Таблица 1

Показатели типов межличностных отношений у осужденных

№ п/п	Название шкалы	ЭГ 1 (%)	ЭГ 2 (%)	ЭГ 3 (%)
1.	Авторитарный	17	9	6,6
2.	Эгоистичный	13,3	6,8	13,3
3.	Агрессивный	6,6	11,3	11,1
4.	Подозрительный	6,6	8,3	18
5.	Подчиняемый	4,0	5,3	8
6.	Зависимый	14,5	22,7	8,8
7.	Дружелюбный	28,8	25,2	13,3
8.	Альтруистический	8,8	11	20,6

Как видно из таблицы 1, у осужденных ЭГ 1 преобладает дружелюбный тип отношения к окружающим. Около трети осужденных ЭГ 1 ориентированы на принятие и социальное одобрение, они склонны к сотрудничеству, иногда сознательно конформны, т.к. стремятся к целям микрогрупп и имеют развитые механизмы вытеснения и подавления. Такие люди любят чувствовать себя в центре внимания, заслуживать признание в своем кругу. Для 17% осужденных присущ авторитарный тип межличностного взаимодействия, свидетельствующий о том, что несмотря на проявления дружелюбия и сотрудничества, осужденные данной группы могут проявить властность, требовательность, полагаться только на свое мнение и настаивать

на уважении к себе как к лидеру. Меньше всего у осужденных с низким уровнем переживания одиночества выражен подчиняемый тип межличностного взаимодействия (4%), что свидетельствует о независимости в общении и принятии своей точки зрения.

Далее обратим внимание на типы межличностного взаимодействия осужденных ЭГ 2. Дружелюбный тип (25,2%) является преобладающим в личностном профиле социальных ориентаций осужденных со средним уровнем переживания одиночества. На фоне переживания одиночества осужденные данной группы стремятся помогать, чтобы чувствовать себя в центре внимания, быть в согласии с мнением окружающих, чтобы получить всеобщую поддержку. Для 22,7% осужденных характерен зависимый тип отношения к окружающим, меньше всего у осужденных со средним уровнем переживания одиночества выражен подчиняемый тип межличностного взаимодействия (5,3%).

В личностном профиле социальных ориентаций осужденных ЭГ 3 преобладает альтруистический тип (20,6%). Данный результат, возможно, связан с ощущением внутреннего комфорта от оказания помощи. Поскольку осужденные данной группы чувствуют себя одиноко, то реализовать свои духовные потребности для достижения состояния внутреннего комфорта они могут через оказание помощи другим. Для 18% осужденных характерен подозрительный тип взаимоотношений, свидетельствующий о том, что со стороны осужденных подозрительность проявляется в отчуждении по отношению к враждебному и злобному миру. Осужденные стараются специально изолироваться от других для поддержания состояния психологического комфорта в условиях разного рода деприваций. В основном данная группа может испытывать трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности и боязни плохого отношения или страха попасть под чужое влияние.

Результаты сопоставления типов межличностного взаимодействия в экспериментальных группах по методике «Диагностика межличностных отношений» показали, что существуют значимые различия (при $p \leq 0,05$) по шкале «Дружелюбный» тип межличностного взаимодействия при сравнении ЭГ 1 и ЭГ 3. Осужденные с низким уровнем переживания одиночества в межличностном взаимодействии являются более дружелюбными по отношению к другим, чем осужденные с высоким уровнем переживания одиночества. Можно сделать предположение, что под дружелюбием может быть скрыт корыстный мотив использования другого в своих целях. Значимые различия (при $p \leq 0,01$) также существуют по шкале «Альтруистический» между первой и третьей экспериментальной группой. У осужденных с высоким уровнем переживания одиночества в большей степени преобладает альтруистический тип межличностных отношений, чем у осужденных с низким уровнем переживания одиночества. Осужденные с высоким уровнем переживания одиночества являются по отношению к другим людям в межличностном взаимодействии более подозрительными, чем осужденные с низким уровнем переживания одиночества, что вероятно связано с отсутствием доверия.

Осужденные со средним уровнем переживания одиночества являются в межличностном взаимодействии более зависимыми, чем осужденные с низким уровнем переживания одиночества (при $p \leq 0,05$), что вероятно связано со страхом одиночества, потерей социальных контактов и получении отказа и поддержки в общении. Осужденные со средним уровнем переживания одиночества являются более дружелюбными по отношению к другим, чем осужденные с высоким уровнем переживания одиночества (при $p \leq 0,01$).

Далее обратим внимание на шкалу «Альтруистический» при сравнении ЭГ 2 и ЭГ 3. Данные говорят о том, что у осужденных с высоким уровнем переживания одиночества более выражено стремление приносить в жертву свои интересы, чем у осужденных со средним уровнем переживания одиночества (при $p \leq 0,01$).

Далее рассмотрим результаты исследования по методике «Коммуникативная толерантность» В.В. Бойко (см. таблицу 2).

Таблица 2

Показатели коммуникативной толерантности у осужденных

№ п/п	Название шкалы	ЭГ 1 (%)	ЭГ 2 (%)	ЭГ 3 (%)
1.	Неприятие индивидуальных особенностей человека	13	18,5	12
2.	Использование себя в качестве эталона при оценках других	10,8	11,4	8
3.	Категоричность в оценках других	15,2	10	8
4.	Неумение скрывать неприятные чувства	14,1	7,1	14
5.	Стремление переделать партнера	15,2	17,1	14
6.	Неумение прощать ошибки другим	10,8	14,2	10
7.	Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	14,1	11,4	10
8.	Неумение приспосабливаться к другим участникам общения	6,5	10	24

Как видно из таблицы 2, в ЭГ 1 по шкалам «Категоричность в оценках других» и «Стремление переделать партнера» отмечается показатель 15,2%. Осужденные с низким уровнем переживания одиночества регламентируют проявление индивидуальности партнеров по общению и требуют от них предпочтительного для себя однообразия, которое соответствует сложившимся ценностям и вкусам. Осужденные с низким уровнем переживания одиночества не умеют скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров по общению. Человек с низким уровнем общей коммуникативной толерантности обычно демонстрирует неуправляемые отрицательные реакции в ответ на некоммуникабельные качества партнера. Данные по шкале «Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера» говорят о том, что у осужденных с низким уровнем переживания одиночества выражена нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер по общению. Такое обычно происходит в тех случаях, когда партнер недомогает, жалуется, капризничает, нервничает или ищет соучастия и сопереживания. Человек с низким уровнем коммуникативной толерантности – душевно черствый и потому либо не замечает подобных состояний, либо они его раздражают, вызывают осуждение.

Далее обратим внимание на результаты ЭГ 2. По шкале «Неприятие индивидуальных особенностей человека» у осужденных со средним уровнем переживания одиночества отмечается показатель 18,5%. Осужденные ЭГ 2 не умеют проявлять терпимость к индивидуальным особенностям других, возможно, из-за завышенных ожиданий к другим людям. Ожидания говорят о неприятии, о том, что человек живёт в иллюзорном мире, который сам для себя создал и отказывается верить в то, что может быть другая точка зрения. По шкале «Использование себя в качестве эталона при оценках других» результаты в исследуемых группах примерно одинаковы. Это говорит о том, что некоторые осужденные, оценивая

поведение других людей, образ мыслей или отдельные характеристики, рассматривают в качестве эталона самих себя. Также обратим внимание на шкалу «Стремление переделать партнера», имеющую показатель 17,1%. Осужденные со средним уровнем переживания одиночества могут часто читать мораль, делать замечания по разным поводам, поучать, укорять в нарушении правил и этики. Это может происходить потому, что таким людям важно быть в центре внимания. По шкале «Неумение прощать ошибки другим» в группе осужденных со средним уровнем переживания одиночества отмечается показатель 14,2%. Данный результат можно сопоставить со шкалой «Стремление переделать партнера». В данном случае у осужденных со средним уровнем переживания одиночества сочетается стремление поучать и делать замечания по разным поводам со стремлением усложнить отношения с партнером, придавать особый неприятный смысл его поступкам и словам. Все это может происходить из-за излишней идеализации себя.

Перейдем к анализу результатов ЭГ 3. Обратим внимание на шкалу «Неумение приспосабливаться к другим участникам общения», имеющую показатель 24%. Осужденные с высоким уровнем переживания одиночества не умеют адаптироваться к партнерам по общению и не проявляют гибкость при взаимодействии с другими. Возможно, они требуют приспособления только к их особенностям, не желая стремиться приспособиться к особенностям других. Взаимное существование, однако, предполагает адаптационные умения обеих сторон. Стоит отметить, что у данной группы уровень коммуникативной толерантности всех выше среди исследуемых групп, что вероятно связано с развитым чувством эмпатии и способности встать на место другого.

Результаты сравнения показателей коммуникативной толерантности у осужденных с разным уровнем переживания одиночества по методике «Коммуникативная толерантность» свидетельствуют о том, что по шкале «Неумение приспосабливаться к другим участникам общения» существуют значимые различия (при $p \leq 0,01$) между ЭГ 1 и ЭГ 3. Осужденные с высоким уровнем переживания одиночества в большей степени не умеют приспосабливаться к другим участникам общения, чем осужденные с низким уровнем переживания одиночества. Обратим внимание, что значимые различия (при $p \leq 0,01$) по шкале «Неумение приспосабливаться к другим участникам общения» также существуют между ЭГ 2 и ЭГ 3, что свидетельствует о выраженности данного фактора у ЭГ 3. Вероятно, это может быть связано с плохими адаптационными умениями, отсутствием гибкости, барьерами в общении или нежеланием понимать и взаимодействовать с другими людьми. Необходимо уделять внимание данной особенности при составлении коррекционных программ для осужденных с высоким уровнем переживания одиночества.

Выводы. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование позволило выявить особенности коммуникативной сферы осужденных с разным уровнем переживания одиночества. У осужденных с низким уровнем переживания преобладает дружелюбный тип отношения к окружающим, что может говорить об ориентации на принятие и социальное одобрение, иногда сознательной конформности, но несмотря на проявление сотрудничества осужденные с низким уровнем переживания одиночества могут занимать авторитарную позицию, проявляя властность и требовательность, настаивая на признании в себе лидера. У осужденных с низким уровнем переживания одиночества наблюдается низкий уровень коммуникативной толерантности, что говорит об открытом проявлении импульсивности, чаще всего это проявляется в стремление переделать партнера под себя и проявлении категоричности в оценке других.

Коммуникативная толерантность у второй экспериментальной группы находится на среднем уровне, у них выражено неприятие индивидуальных особенностей человека и стремление переделать партнера, что вероятно связано с завышенными ожиданиями к другим и эгоцентризму. Осужденные со средним уровнем переживания одиночества могут проявлять теплоту и дружелюбие к другим людям, для них важно быть в эмоциональной и коммуникативной зависимости от других людей, поскольку это является способом совладания с одиночеством. Если эмоциональную близость или коммуникативный контакт не получается установить, то осужденные могут проявлять агрессию и жестокость по отношению к другим.

Осужденным с высоким уровнем переживания одиночества характерен альтруистический тип личности, что проявляется в стремлении человека понять запросы другого, максимально удовлетворить их, не ожидая ничего взамен, а нередко даже в ущерб своему собственному развитию и благополучию. Реализовать свои духовные потребности для достижения состояния внутреннего комфорта они могут через оказание помощи другим. У осужденных с высоким уровнем переживания одиночества отмечается высокий уровень коммуникативной толерантности, что говорит о хорошем развитии разных подструктур восприятия, однако в общении они не умеют приспосабливаться к другим людям, что вероятно связано с излишней требовательностью и низким уровнем развития адаптационных умений. Замкнутость и скептичность осужденных с высоким уровнем переживания одиночества сочетается со стремлением идти на риск и брать на себя ответственность за выполнение какой-либо деятельности, они характеризуются как социально проницательные, обычно понимающие мотивы поведения и переживания других людей, что позволяет быстро менять стиль и дистанцию общения. Для осужденных с высоким уровнем переживания одиночества характерен своенравный подход к жизни, самодостаточность и стремление к индивидуализации.

Полученные результаты можно учитывать при организации психологического сопровождения указанных категорий лиц. Для осужденных с низким уровнем переживания одиночества коррекционные занятия могут быть направлены на снижение уровня эгоцентризма, развитие навыков общения с разными группами людей без применения силы и манипуляций, что позволит сформировать у осужденных позитивные навыки реализации своего «Я». Для осужденных со средним уровнем переживания одиночества необходимо проводить мероприятия, направленные на поднятие уровня самооценки, чувства собственной значимости в общении. В рамках проведения коррекционной работы с осужденными с высоким уровнем переживания одиночества необходимо подбирать занятия, направленные на развитие адаптационного потенциала, гибкости в общении, умения приспосабливаться к другим.

Литература:

1. Демидочкина, М.Ю. Общение как важное условие исправительного воздействия на осужденных / М.Ю. Демидочкина, В.А. Анфиногенов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2019. – № 2. – С. 45-49
2. Шарков, Ф.И. Коммуникация: деловое общение, коммуникативные техники и технологии / Ф.И. Шарков, Л.В. Комарова // Коммуникология. – 2014. – № 4. – С. 54-59

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры
психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат психологически наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии развития личности Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СИСТЕМА «ШКОЛА-ВУЗ» КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье авторами охарактеризована концепция непрерывности и преемственности высшего и среднего образования. В аспекте психологического научного знания проанализированы категории «мотивация», «учебная мотивация». Рассмотрены различные модели взаимодействия «школа-вуз» в условиях российского образования. Авторами дана характеристика психологических особенностей старших школьников. Определены трудности обучения школьников в условиях профильных классов. Охарактеризованы механизмы развития мотивации обучающихся в условиях профильных классов. Статья имеет практическую значимость для психологической науки. Представлен практический опыт процесса взаимодействия высшего и среднего образования по модели «школа-вуз». Методологическая основа исследования базируется на трудах А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.В. Рубцова, И.С. Якиманской и др. На основании результатов исследования авторами определены проблемы учебной мотивации в юношеском возрасте. В ходе эксперимента выявлены старшеклассники с низким уровнем развития учебной мотивации. Авторы статьи на этапе формирующего эксперимента представили опыт социально-психологической работе в условиях модели «школа-вуз», способствующей формированию внутренней учебной мотивации обучающихся на этапе профильного обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, юношеский возраст, профессиональный профиль, профильное обучение, профориентационная работа, модель «школа-вуз», взаимодействие.

Annotation. In the article, the authors characterize the concept of continuity and continuity of higher and secondary education. In the aspect of psychological scientific knowledge, the categories “motivation” and “learning motivation” are analyzed. Various models of “school-university” interaction in the conditions of Russian education are considered. The authors characterize the psychological characteristics of older schoolchildren. The difficulties of teaching schoolchildren in specialized classes are identified. The mechanisms of development of motivation of students in specialized classes are characterized. The article has practical significance for psychological science. Practical experience of the process of interaction between higher and secondary education according to the “school-university” model is presented. The methodological basis of the study is based on the works of A.N. Leontyeva, D.A. Leontyeva, V.V. Rubtsova, I.S. Yakimanskaya et al. Based on the results of the study, the authors identified the problems of educational motivation in adolescence. During the experiment, high school students with a low level of development of educational motivation were identified. The authors of the article, at the stage of the formative experiment, presented their experience of socio-psychological work in the conditions of the “school-university” model, which contributes to the formation of internal educational motivation of students at the stage of specialized training.

Key words: motivation, educational motivation, adolescence, professional profile, specialized training, career guidance work, school-university model, interaction.

Введение. Модель «школа-вуз» на современном этапе развития выступает одним из приоритетных направлений развития образования в целом. Такая модель может решить ряд проблем, связанных с трудностями как школьного образования, так и высшей школы.

Одним из вариантов реализации модели «школа-вуз» выступает довузовская подготовка школьников в условиях профильных классов. Для старшеклассников становится актуальным вопрос профессионального самоопределения. В связи с этим в условиях профильных классов им предстоит сделать выбор тех направлений, которые будут формировать определенные компетенции, соответствующие профессиональным интересам обучающихся.

Выбор учащимися профиля обучения является основой построения профильной школы. Важно уже на ранних этапах обучения школьников приобщать учащихся к необходимости постоянного поиска и выбора своего развития.

В этом аспекте зачастую школа ограничена ресурсами. Поэтому модель взаимодействия «школа-вуз» в значительной степени способствует расширению выбора профиля обучения для учеников.

На этапе профильного обучения перед педагогами и детьми стоит множество задач, которые предстоит решать. Одной из таких задач становится формирование учебной мотивации обучающихся, так как от этого зависит не только успешное обучение, но и правильный выбор в области профессионального самоопределения старших школьников. При этом наиболее осознанный выбор профиля обучения помогает сделать ребенку внутренняя мотивация как показатель более продуктивного варианта мотивации, приводящий, в свою очередь, к реализации личностного потенциала.

Изложение основного материала статьи. Исследователи в области психологии, изучающие особенности школьников, зачастую встречаются с рядом вопросов, которые рассматриваются с позиции трудностей обучающихся в овладении ими новыми компетенциями в процессе их ведущей деятельности – учебной. В этом вопросе одной из часто рассматриваемых причин ученые называют проблемы в мотивационной сфере школьников.

Низкий уровень учебной мотивации или «переворот» ее во внешний план в подростковом возрасте обусловлен рядом причин, как объективных, так и субъективных. Множество субъективных причин отражено в личностных особенностях самого подростка, при этом влияние могут оказывать как индивидуальные свойства человека, например, темперамент, задатки, так и личностная организованность психики – особенности поведения, неразвитое целеполагание и т.д.

Вместе с тем, ряд объективных причин также могут снижать учебную мотивацию подростков. Профильное обучение предполагает углубленное изучение предметов, что, безусловно, сопровождается большим объемом информации для школьника. В этом плане можно наблюдать двусторонний процесс влияния учебной мотивации и увеличение нагрузки на подростка: чем больше нагрузка, тем ниже учебная мотивация, чем менее мотивирован школьник, тем в меньшей степени он успевает за темпом и объемом учебной нагрузки.

В рамках нашей статьи мы намерены посмотреть на учебную мотивацию не как проблему возраста, а как результат взаимодействия внутри модели «школа-вуз».

Природа учебной мотивации различна. Не всегда, особенно в подростковом возрасте, мотивация школьника связана с получением новых знаний. Чаще у подростков и старших юношей преобладает мотив самоутверждения или получения вознаграждения за осуществление той или иной деятельности.

Проблемы школьной мотивации вчерашних школьников в дальнейшем переносятся и на проблемы обучения в вузе. Те же школьники с низким уровнем учебной мотивации поступают в вуз, и зачастую отчисляются уже на начальных этапах обучения из-за неуспеваемости. Если же такой студент заканчивает обучение в вузе, то, скорее всего, он не идет работать по специальности.

По статистическим данным за последние 5 лет только 63% выпускников российских вузов работают по специальности. Причем из них доля выпускников «бюджетников» составляет 44%. Остается стабильным негативным фактом отчисления студентов по причинам их ошибочного профориентационного выбора направления подготовки в вузе, низкой адаптивности к новой образовательной среде, не в степени готовности осваивать учебный материал.

Одним из вариантов решения указанных проблем может выступить система взаимодействия «школа-вуз», как довузовская подготовка школьников к правильному, внутренне мотивированному выбору своего дальнейшего профессионального и личностного развития.

Далее мы представим практический опыт довузовской подготовки школьников в условиях модели «школа-вуз» и продемонстрируем результаты эксперимента, целью которого было изучить учебную мотивацию школьников и способствовать ее развитию на этапе выбора профильного обучения, а также в процессе обучения в профильных классах.

Лесосибирский педагогический институт – филиала Сибирского федерального университета имеет опыт сотрудничества с образовательными организациями в разных направлениях. Одним из таких направлений выступает создание и функционирование профильных классов на базе школ, где обучающиеся углубленно познают различные области наук с помощью преподавателей вуза, пробуют себя в научной деятельности.

Так на базе двух общеобразовательных учреждений г.Лесосибирска (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» и МБОУ «Гимназия») функционируют профильные классы: педагогический класс «Ученый будущего» и социально-экономический класс «Управленец будущего», где обучающиеся с 8 по 11 класс познают психологию, педагогику, математику, информатику и финансовую грамотность.

Сотрудничество указанных школ и Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета носит системный, результативный характер. Модель функционирует с 2015 года, и за последние восемь лет МБОУ «СОШ №1» и МБОУ «Гимназия» г.Лесосибирска выпустили 157 учащихся педагогического и социально-экономического классов из них 37 человек после окончания школы поступали в ЛПИ – филиал СФУ, что составило 23,6 процента от общего количества выпускников.

Для нас возник вопрос, каков уровень мотивации школьников на этапе выбора направления профильного класса и какова ее динамика в процессе обучения в условиях педагогического и социально-экономического класса ЛПИ – филиала СФУ.

Констатирующий эксперимент проходил на этапе отбора обучающихся в профильные классы. Наша задача была узнать, чем объясняет свой выбор профильного обучения школьник, каковы его потребности и мотивы.

В исследовании участвовали школьники 8-11 классов образовательных учреждений, с которыми ЛПИ – филиал СФУ взаимодействует на уровне модели «школа-вуз». Выборка экспериментального исследования составила 140 обучающихся.

Основными методами исследования выступили анкетирование и тестирование. На первом этапе исследования нами была разработана анкета, которая включала в себя ряд вопросов, направленных на изучение мотива выбора того или иного профиля, а также в целом на оценку удовлетворенности процессом обучения каждым школьником.

В вопросе относительно ведущих факторов выбора профиля обучения большинство обучающихся педагогического и социально-экономического классов определили как углубленное изучение выбранных предметов. При этом, наименьшее количество респондентов указывают на значимость наличия своих способностей к данному роду профессиям.

Определяя цели и задачи обучения в профильных классах, респонденты продемонстрировали достаточно узкий круг задач, который сходил в основном к расширению кругозора обучающихся.

Свою успешность обучения большинство ребят оценили на среднем уровне, некоторые затруднились с ответом на данный вопрос, так как пока вообще не могли оценить свои результаты.

Отвечая на вопрос относительно тех условий, которые влияют на их успешность обучения, большинство респондентов указали формы и методы проведения занятий. Для многих школьников препятствием для хорошего обучения выступает большая учебная нагрузка, нехватка времени, не привлекательность учебного предмета.

Для оценки удовлетворенности качеством обучения школьникам была предложена 10-балльная шкала. Все ребята были удовлетворены качеством, и продемонстрировали высокие результаты по данному вопросу – от 8 до 10 баллов. Ребята отметили, что занятия в профильных классах отличаются от обычных уроков в школе: интересная подача материала с практическим уклоном, участие студентов в учебном процессе, научный подход и возможность участвовать в исследовательской деятельности со студентами.

Анализируя результаты анкетирования школьников, можно сделать вывод о том, что в начале обучения у ребят есть положительные ожидания от обучения в профильных классах. Вместе с тем, исходя из ответов школьников, мотивация выбора того или иного профиля обучения носит скорее внешнюю природу, чем внутреннюю.

Для подтверждения выдвинутого предположения с помощью опросника учебной мотивации Г.А. Карповой мы изучили уровень учебной мотивации обучающихся педагогического и социально-экономического классов. В исследовании приняло участие 140 школьников с 8 по 11 класс.

По результатам первичного исследования ведущими мотивами у большинства учащихся на этапе выбора профильного направления выступают такие мотивы как: коммуникативные (74 человека) и эмоциональные (90 человек).

Вместе с тем, мотив «Позиция школьника» продемонстрировали как ведущий более половины респондентов (81 школьник). Что в свою очередь говорит о важности для многих школьников учебной деятельности.

Минимальное количество респондентов демонстрируют ведущим мотивом познавательный (20 школьников), а также возможность саморазвития себя в условиях обучения, в том числе и профильного (15 человек).

В связи с результатами констатирующего эксперимента делаем вывод о том, что обучающиеся на начальном этапе обучения в профильных классах не осознают их значимость относительно саморазвития и возможности более углубленного познания той или иной области научного знания.

Основываясь на результатах исследования мы определили ряд задач, которые легли в основы деятельности педагогического и социально-экономического классов.

Одной из главных задач стало создание условий для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося профильных классов. Преподаватели института выстроили работу со школьниками по принципу обучения, ориентированного на практическую деятельность. Каждый школьник в процессе обучения мог ежегодно участвовать в

олимпиадах, внутривузовских конференциях, проводимых ЛПИ – филиалом СФУ, по результатам которых победители и призеры имеют возможность получить дополнительные баллы при поступлении в ЛПИ – филиал СФУ, а также в головной вуз – Сибирский федеральный университет.

В конце срока обучения в педагогическом классе «Ученый будущего» и в социально-экономическом классе «Управленец будущего» мы провели повторное исследование с целью изучения динамики развития мотивации школьников.

Анализ полученных данных повторного анкетирования показал, что перечень факторов выбора профиля обучения расширился. Теперь школьники усматривают важность не только углубленного изучения предметов, но и сопоставляют данный выбор с оценкой собственных способностей в области профессиональной деятельности.

В вопросе целей и задач обучения в профильных классах школьники указывают на связь полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей профессии. Многие респонденты указывают на то, что занятия в профильных классах помогли изучить свои профессиональные интересы и утвердиться в выборе профиля.

После обучения ребята полноценно могли оценить собственную успешность обучения по профилю. Большинство старшеклассников отмечают средний и выше среднего уровень успешности. Причем, 50% респондентов отметили высокий уровень успешности обучения в целом по школьным предметам, не только по профильным.

По ответам учащихся факторы, которые влияли в процессе обучения на высокий уровень успешности следующие: требования преподавателей по профильным предметам, правильность выбора профильных предметов, профессиональная подготовка учителей, формы и методы проведения занятий. Также были отмечены и те факторы, которые приходилось преодолевать для успешного обучения: повышенная аудиторная и внеаудиторная деятельность нагрузка.

Удовлетворенность обучения в профильных классах у всех респондентов сохранилась на высоком уровне.

Таким образом, проведенное анкетирование позволило предположить, что учащиеся, имея в процессе обучения в профильных классах определённые цели и задачи, имеют и высокую учебную мотивацию.

В результате повторного эксперимента у большинства учащихся произошел сдвиг в мотивационной сфере. Теперь ведущими мотивами выступают «Позиция школьника» (98 человек), «Профессионально-жизненное самоопределение» (70 человек), «Саморазвитие» (78 человек) и «Познавательный мотив» (88 человек).

Можем сделать вывод о том, что учащиеся достаточно определились с выбором профессии и их уровень мотивации от внешнего (коммуникативность и эмоциональность) сместился на более внутренний и глубинный – познавательный и самоактуализирующий.

Выводы. Одной из главных задач модели «школа-вуз» стало создание условий для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося профильных классов. Занятия со школьниками были выстроены по принципу обучения, ориентированного на практическую деятельность.

В ходе эксперимента была выявлена положительная динамика мотивационной направленности на учебную деятельность обучающихся в результате обучения в профильных классах при взаимодействии школы и вуза.

Наш практический опыт показал, что в результате взаимодействия «школа-вуз», выпускники школ внутренне мотивированы на дальнейшее обучение в вузе: они считают процесс обучения в вузе интересным, дающим возможности для каждого школьника в самореализации и саморазвитии.

Литература:

1. Артюхова, Т.Ю. Личностный выбор профессии как ресурс региональной системы профессиональной ориентации / Т.Ю. Артюхова, А.Н. Артюхов, Т.В. Шелкунова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 76. – Ч. 4. – С. 362-365

2. Леонтьев, Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. – Москва: Смысл, 2015. – 464 с.

3. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность /А.Х. Маслоу; 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 400 с.

4. Попов, А.А. Сущность профильного обучения старшеклассников / А.А. Попов // Молодой ученый. – 2015. – № 17 (97). – С. 561-563. – URL: <https://moluch.ru/archive/97/21721/> (дата обращения: 18.09.2023)

Психология

УДК:159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема самопрезентации и возможностей ее развития в условиях учебно-профессиональной деятельности. С позиции педагогической психологии и психологии развития проанализирована категория «самопрезентация». Рассмотрены различные подходы к рассмотрению способности презентовать себя как одной из компетенций студентов педагогических вузов, которая во многом определяет дальнейшее трудоустройство выпускника. Автором дана характеристика учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Охарактеризованы условия и формы работы, в которых умение презентовать себя развивается на достойном уровне. Статья имеет практическую значимость для психологической науки. Представлен практический опыт процесса развития способности у студентов самопрезентации. Феномен самопрезентации личности в психологии рассматривается как общая, фундаментальная характеристика социального поведения, принимающая как осознаваемый, так и неосознаваемый характер. Методологическая основа исследования базируется на трудах И. Гофмана, Е.А. Петровой, М. Рисса, Дж. Тедши, Б. Шленкера и др. В условиях констатирующего эксперимента выявлен уровень сформированности у студентов педагогического вуза способности к самопрезентации. На основании результатов исследования автором определен вектор по развитию способности к самопрезентации как одной из базовых компетенций будущих выпускников педагогического вуза. Автор статьи на этапе формирующего эксперимента представил опыт по развитию способности к самопрезентации в условиях преподавания дисциплин психологического цикла.

Ключевые слова: студенчество, самопрезентация, способности, компетенции, резюме, развитие, педагогический вуз, высшее педагогическое образование.

Annotation. The article reveals the problem of self-presentation and the possibilities of its development in the conditions of educational and professional activities. The category “self-presentation” is analyzed from the perspective of educational psychology

and developmental psychology. Various approaches to considering the ability to present oneself as one of the competencies of students of pedagogical universities, which largely determines the further employment of a graduate, are considered. The author characterizes the educational and professional activities of students at a pedagogical university. The conditions and forms of work in which the ability to present oneself develops at a decent level are characterized. The article has practical significance for psychological science. Practical experience of the process of developing students' ability to self-presentation is presented. The phenomenon of personality self-presentation in psychology is considered as a general, fundamental characteristic of social behavior, taking on both a conscious and unconscious nature. The methodological basis of the study is based on the works of I. Goffman, E.A. Petrova, M. Ries, J. Tedesh, B. Shlenker, etc. In the conditions of the ascertaining experiment, the level of formation of the ability for self-presentation among students of a pedagogical university was revealed. Based on the results of the study, the author determined the vector for developing the ability to self-presentation as one of the basic competencies of future graduates of a pedagogical university. The author of the article, at the stage of the formative experiment, presented experience in developing the ability to self-presentation in the context of teaching disciplines of the psychological cycle.

Key words: students, self-presentation, abilities, competencies, resume, development, pedagogical university, higher pedagogical education.

Введение. Высшее педагогическое образование всегда имело огромную значимость для развития общества и страны в целом. На современном этапе данная тенденция не перестает быть актуальной. Сегодня высшее педагогическое образование определяет качество профессиональной подготовки кадров во всех сферах жизни общества и государства.

Мы наблюдаем влияние уровня полученного образования выпускниками педагогических вузов во всех сферах жизнедеятельности. Именно поэтому важным становится понимание того, какими компетенциями обладают сегодняшние выпускники педагогических вузов.

Частую после выпуска из педагогического вуза специалист не находит себя в педагогической профессии. Этому есть различные объективные и субъективные причины. Одной из актуальных на сегодняшний день причин выступает отсутствие способности выпускника вуза презентовать себя работодателю. Тема самым значительно сужая круг тех организаций, где бы мог пригодиться данный специалист.

Проблема состоит в том, что дипломированный специалист, осуществляющий квазипрофессиональную деятельность (в условиях практик), не может заявить об уровне своей компетентности по причине того, что не обладает способностью к самопрезентации.

Изложение основного материала статьи. Ценность педагогического образования формируется в сознании человека еще в детстве. Родитель для ребенка всегда выступает учителем, который рассказывает ему об окружающем мире, учит первому слову, показывает действия с ложкой и т.д. В дальнейшем круг людей, которые учат чему либо значительно расширяется, тем самым смысл наполняется все новыми личностными конструктами.

Умение одного человека привлечь внимание другого к какому-то объекту, явлению окружающей среды выступает одним из важных качеств учителя. Уже на этапе детского развития можно увидеть задатки к педагогическим способностям – эмоциональность, поучительный тон, организация деятельности, привлечение на себя внимания и пр. Все это ребенок проявляет в игре и в отношении с другими сверстниками.

Несмотря на существующую точку зрения о предрасположенности к педагогической деятельности, очевидным становится и тот факт, что профессиональные умения педагога формируются в условиях высшего образования, и во многом выступают результатом активности самой личности студента.

Обратившись к профстандартам педагогических профессий, усматривается целый спектр профессиональных и личностных характеристик, которым должен соответствовать педагог. Его нормы учитываются при приеме на работу в образовательные организации, во время создания должностных инструкций и при формировании норм оплаты труда. Безусловно, нормы профстандарта лежат и в основе профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях вуза.

Одним из необходимых умений, которое должно быть сформировано у выпускника педагогического вуза выступает развитие и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.

Считаем, что важным психолого-педагогическим методом для формирования данного умения выступает самопрезентация как способность не только рассказать о себе, но и продемонстрировать свои способности и заявить о тенденции к дальнейшему развитию.

Самопрезентация с позиции зарубежных направлений психологии и педагогики рассматривается многоаспектно.

Ирвинг Гофман в своем труде «Представление себя другим в повседневной жизни» подчеркивал наличие произвольной (осознанной) стороны представления себя) и непроизвольной, носящей экспрессивный характер. Непроизвольная сторона самопрезентации проявляется в невербальной стороне субъекта (жесты, мимика, оговорки и пр.). Автор отмечает, что произвольная сторона отражает желаемую социумом роль говорящего, а непроизвольная – его истинную ролевую позицию.

Трактуя теорию И. Гофмана следует отметить, что зачастую цель самопрезентации человека выступает процесс управления впечатлениями тех, кому она предьявляется. Действительно, предьявляя себя другим мы, как правило, хотим понравиться окружающим, произвести положительное впечатление. В этом плане не следует усматривать постыдную сторону самопрезентации, а лишь тенденцию к тому, чтобы обратить на себя внимание. Данная способность помогает педагогу осуществлять процесс образования и воспитания обучающихся.

Ж. Тедеси и М. Риесс особо отмечают сознательную сторону процесса самопрезентации, и определяют ее как намеренное и осознаваемое поведение, направленное на создание определённого впечатления о себе у окружающих.

По мнению Б. Шленкера самопрезентация сопровождает человека во всех сферах жизни, причем она не всегда контролируема и осознаваема самим субъектом самопредьявления. Первое, на что влияет самопрезентация по мнению авторы, выступает самооценка человека.

В отечественной психологии категория самопрезентации изучается в основном в области социальной психологии Л. Браун, О.А. Герасимова, А.Ю. Панасюк, Е.А. Петрова считают, что результатом самопрезентации выступает имидж, что в свою очередь имеет связь с успешностью в профессиональной деятельности конкретного педагога и в целом педагогической профессии.

По мнению В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой, И. Нефедовой процесс самопрезентации двухступенчатый, сначала в сознании человека рождается определенный образ себя, а затем он предьявляется окружающим. По сути, категории имидж и самопрезентация авторами рассматриваются как идентичные.

Анализируя различные теоретические позиции авторов, следует определить базовые на наш взгляд характеристики самопрезентации как способности студентов педагогических вузов:

- активная позиция студента в условиях квазипрофессиональной деятельности;
- мотивация самопознания и самоанализа своей личности;

- персональный опыт управления впечатлением;
- целостный образ «Я» и умение его презентовать в специально заданных условиях.

Экспериментальную часть данной статьи предлагаем рассмотреть в разрезе практического опыта преподавания в педагогическом вузе дисциплин психология, психология саморазвития, технологии профориентационной работы и развития карьеры.

Исследование проводится с 2020 года и продолжается до настоящего времени. Нами используется контент-анализ как метод изучения самоописаний студентов и составленных испытуемыми резюме.

Выборка исследования представлена студентами Лесосибирского педагогического институт – филиала Сибирского федерального университета, обучающихся по направлениям подготовки педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), психолого-педагогическое образование, по специальности педагогика и психология девиантного поведения. Общее количество респондентов составило 86 студентов с 1 по 5 курс очной и заочной формы обучения. Средний возраст респондентов составил 24,6 года.

На начальных этапах преподавания дисциплин психологического цикла студентам было предложено описать себя. Одним из условий выполнения данного задания было не ограничивать в вариантах самоописания. Студенты сами избирали для себя оптимальный вариант описания.

Самым распространенным вариантом описания стала характеристика с позиции социальных ролей в обществе: студент, сын, дочь, девушка, юноша, муж, мама и т.д. Среди всех респондентов такую характеристику использовали 74,4% студентов.

Описание себя с позиции какой-либо социальной роли предопределено совокупностью ожиданий и требований, которые предъявляются к человеку в соответствии с его статусом в обществе. Очень важно понимание человеком своей социальной роли, однако совсем не достаточно для его самореализации.

Были выявлены респонденты (20,9%), которые в описании себя указывали на профессиональные способности или область профессиональных интересов, кто-то указывал и на уровень профессионализма. Следует отметить, что представители данной группы респондентов совмещают профессиональную деятельность с обучением в вузе.

Однако были и те, кто не указывал на свои профессиональные интересы и способности, но при этом совмещал учебную и трудовую деятельность на период исследования. Из этого заключаем, что описание себя с позиции профессиональных характеристик не всегда связана с ведущим видом деятельности студентов, а скорее зависит от уровня ценностных ориентаций и важности той или иной сферы для себя.

Лишь 4% испытуемых при описании себя использовали характеристику своих черт, способностей, умений, а также указали и принадлежность к определенным социальным ролям. Студенты этой группы имеют более целостное представление о своей личности. Возможно, у них был практический опыт познания себя с различных сторон.

После описания себя все испытуемые пробовали составить резюме. Перед заданием студенты получили небольшой обзор по составлению резюме: были определены критерии составления резюме, его функции и структурные компоненты. По легенде данное резюме они отправят директорам образовательных учреждений.

Большинство респондентов справилось с заданием. При этом по содержанию резюме были различными.

Четкую структуру резюме, которая включает в себя краткую характеристику соискателя должности – ФИО, дата рождения, контакт, и уровень профессиональных достижений, выдержали более половины респондентов (64%). При этом качества личности они не включали, мотивировав это тем, что данная информация отвлекает работодателя от наиболее важных характеристик – профессиональных.

Остальные 36% респондентов добавили в резюме личностные характеристики, которые, на их взгляд, усиливали профессиональную позицию: коммуникабельность, ответственность, исполнительность, решительность и т.д.

По результатам контент-анализа получены следующие результаты. При самоописании большинство студентов педагогического вуза характеризуют себя либо с позиции занимаемых социальных ролей, либо видят в себе человека деятельностного, приносящего определенную пользу обществу посредством профессиональных умений.

Если бы уже сегодня наши испытуемые устраивались на работу, то большинство из них заявляли бы о себе как о личности с набором определенного уровня образования и профессиональных достижений, не указывая при этом свои личностные качества.

Делаем вывод о том, что способность к самопрезентации развита не у всех студентов. Следует отметить, что данная способность не нашла связи с возрастом, формой обучения и жизненным опытом испытуемых.

В рамках формирующего эксперимента для развития самопрезентации студентов созданы психолого-педагогические условия для развития этой способности как важной составляющей профессий «человек-человек» и в частности педагогических.

Данные условия создаем в рамках преподавания дисциплин психология, психология развития, технологии профориентационной работы и развития карьеры:

- задания, направленные на активную самопрезентацию студентов;
- обучение навыкам активного слушания;
- развитие вербальной и невербальной стороны самопрезентации;
- формирование ценности собственной личности;
- развитие мотивационных компонентов личности;
- упражнения на развитие уверенности в себе;
- разбор успешных карьерных практик в области педагогики.

Выводы. В процессе профессиональной подготовки специалистов важно уделять целенаправленное внимание формированию самопрезентационной компетентности. Как показали результаты констатирующего эксперимента, способность к самопрезентации развита не у всех студентов. Что в свою очередь мешает им в дальнейшем найти желаемую работу, полноценно раскрыться в профессии и быть удовлетворенным в профессиональном и личностном развитии.

Систематическая работа в рамках преподаваемых дисциплин психологического цикла позволяет формировать и развивать самопрезентационную компетентность студентов педагогического вуза. При этом на современном этапе эффективным средством реализации выступают информационные технологии, позволяющие расширить возможности представления себя.

На сегодняшний день можно проанализировать предварительные результаты формирующего эксперимента. Мы отмечаем положительную динамику в поведенческой стороне самопрезентации. Многие студенты демонстрируют более уверенное выступление в условиях семинарских занятий, часть студентов стали пробовать себя в выступлениях на научных конференциях. За период эксперимента три студента очной формы обучения выпускных курсов нашли себя в профессиональной сфере педагога.

Литература:

1. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – Москва: Канон-пресс-Ц-Кучково-поле, 2000. – 304 с.
2. Петрова, Е.А. Визуальная психосемиотика общения / Е.А. Петрова. – Москва: 2015. – 322 с.
3. Пикулёва, О.А. Психология самопрезентации личности: монография / О.А. Пикулёва. – Москва: ИНФРА-М, серия «Научная мысль», 2013. – 320 с.

Психология

УДК 159.99

магистр педагогики, старший преподаватель кафедры
психологии развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ О КАТЕГОРИИ «ЧЕЛОВЕК»

Аннотация. В статье автором охарактеризована концепция формирования категории человек в условиях школьного и высшего образования. С позиции психологического научного знания проанализирована категория «человек». Рассмотрены различные зарубежные и отечественные подходы в области человекознания. Автором дана характеристика психологических особенностей старших школьников и студенчества. Охарактеризованы представления современных школьников и студентов о понятии «человек». Статья имеет практическую значимость для психологической науки. Представлен практический опыт процесса формирования представлений в области человекознания у школьников и студентов. Методологическая основа исследования базируется на трудах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Е.И. Исаева, Э. Кречмера, А.Н. Леонтьева, В.И. Слободчикова, К. Роджерса, З. Фрейда, У. Шелдона, Э. Эриксона и др. В условиях констатирующего эксперимента выявлены особенности в представлениях о понятии «человек» у старших школьников и студентов начальных курсов, изучающих общую психологию и психологию (раздел 1 – психология человека). На основании результатов исследования автором определен вектор работы по развитию комплексных представлений о категории «человек» в рамках изучения психологии. Автор статьи на этапе формирующего эксперимента представил опыт по формированию и развитию представлений в сфере человекознания в условиях преподавания дисциплин в вузе «Общая психология», «Психология», а также в условиях профильного обучения со старшими школьниками.

Ключевые слова: человек, человекознание, личность, юношеский возраст, студенчество, профильное обучение, представления о человеке.

Annotation. In the article, the author characterizes the concept of the formation of the category of people in the conditions of school and higher education. The category “person” is analyzed from the position of psychological scientific knowledge. Various foreign and domestic approaches in the field of human science are considered. The author characterizes the psychological characteristics of senior schoolchildren and students. The ideas of modern schoolchildren and students about the concept of “person” are characterized. The article has practical significance for psychological science. Practical experience in the process of forming ideas in the field of human studies among schoolchildren and students is presented. The methodological basis of the study is based on the works of B.G. Ananyeva, P.P. Blonsky, E.I. Isaeva, E. Kretschmer, A.N. Leontyeva, V.I. Slobodchikov, K. Rogers, Z. Freud, W. Sheldon, E. Erikson, etc. In the conditions of the ascertaining experiment, features were identified in the ideas about the concept of “person” among senior schoolchildren and elementary students studying general psychology and psychologists (section 1 – human psychology). Based on the results of the study, the author has determined the vector of work on the development of complex ideas about the category “person” within the framework of the study of psychology. The author of the article, at the stage of the formative experiment, presented experience in the formation and development of ideas in the field of human knowledge in the conditions of teaching disciplines at the university “General Psychology”, “Psychology”, as well as in the conditions of specialized training with senior schoolchildren.

Key words: person, humanities, personality, adolescence, students, specialized education, ideas about a person.

Введение. Исследовательские позиции ученых разных областей научного знания чаще всего сходятся к категории «человек». Будь то философская наука, которую интересует природная сторона человека и его сущность, или педагогика, рассматривающая в человеке категории ответственности и субъектности. Исследование химии и физики тела человека рассматривает физиология как научная область. Психологический подход изучает глубинные стороны человека, скрытые от внешнего наблюдения внутренние структуры психики человека.

Человек как многоаспектное понятие всегда рассматривался на стыке наук. Более того, в рамках одной научной области нет однозначного понимания этой категории, поэтому существует огромное множество направлений, взглядов и подходов, на появление которых также влияет и исторический период развития.

В условиях образовательного процесса обучающиеся изучают все многообразие научных подходов человекознания. При этом на формирование представлений о человеке закладывается не только посредством передачи знаний от учителя к ученику, но и посредством своего жизненного опыта. От поколения к поколению эти представления претерпевают изменения, и в свою очередь проходят путь от представлений к реальным процессам жизнедеятельности.

Молодёжь как «будущее нации» во все времена представляла собой особую ценность для общества. Она занимает важное место в социальных отношениях, производстве материальных и духовных благ. Важно понимать, каковы представления подрастающего поколения о человеке в целом и его функционировании, так как используя свои креативные способности, мысли, предложения, молодые люди создают новые организации, объединения и движения.

Становится актуальным вопрос, каковы представления о человеке у современных школьников и студентов, и как в условиях школы и высшего образования сформировать и развить представления, как результат симбиоза исторически сложившихся теорий, концепций, представляющих собой неоспоримую и доказательную базу и современных тенденций развития человекознания.

Изложение основного материала статьи. Психология как наука рассматривает человека как существо, наделенное психикой, которая в свою очередь имеет сложноорганизованную структуру и процесс функционирования. Каждый человек с точки зрения психологического научного знания обладает своеобразием психики. Такое понимание категории «человек» психология вырабатывала достаточно длительный период времени. Взгляды зарубежных и отечественных мыслителей менялись от эпохи к эпохе, от направления к направлению.

Рассмотрим основные теоретические подходы человекознания с позиции психологии.

Концепция человека с позиции З. Фрейда основывается на влечениях, как базовых составляющих, определяющих его поведение и психику. При этом огромное значение автор психоанализа придает влиянию общества на реализацию или ограничение этих влечений, что соответственно приводит или к творчеству и реализации личности или к неврозу.

Бихевиористы за основу своего научного исследования при изучении человека рассматривают его поведение, отрицая сознательную сторону личности, объясняя, что поступки обуславливаются рефлексом и реакциями на триггеры окружающего мира и основаны на опыте предков.

Когнитивная психология на сегодняшний день это одно из перспективных, занимающих прочное положение среди других направлений психологии. Такого статуса данное направление достигло посредством тесно взаимодействия с некоторыми техническими направлениями, например, с инженерной психологией. Предметом изучения когнитивного направления выступают познавательные (когнитивные) процессы человека, все, что связано с приобретением, структурированием использованием и воспроизведением информации. В образовании данный подход вносит принцип сознательности, с точки зрения которого обучающиеся являются не только объектом обучающей деятельности преподавателя, но и активными участниками процесса обучения.

Представители гуманистической психологии пошли дальше и за основу человекознания взяли потенциальные возможности высокого порядка, например, такие как свобода, смысл, ответственность, способность к любви и творчеству. Гуманисты признают человека уникальным за его способность развиваться, и изучают качества, присущие только людям. Взгляды К. Роджерса, А. Маслоу и др. представителей гуманистического подхода во многом определили и легли в основу цели современного образования – построение разносторонне развитой личности, которая сможет раскрыть свои творческие способности в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

В отечественной психологии исследовательские позиции содержат системное понимание человека. Человек в системных представлениях отечественных психологов – это цельное, органическое, общественное существо, он проходит путь развития как телесный и духовный организм, реализует свои культурные и творческие и способности. Особое значение мыслителей начала XX века придается категории «человек борющийся». С этой позиции человек рассматривается как обладатель той силы, которая позволяет достигать поставленных целей самосовершенствования.

Л.С. Выготский еще в молодом возрасте, анализируя главного героя произведения У. Шекспира «Гамлет» усматривал человека как возможного, становящегося. В дальнейшем, в рамках культурно-исторической концепции он всегда рассматривал человека в перспективе его развития, о формировании и развитии у человека высших форм сознания и поведения.

Кто-то живет, чтобы есть, а кто-то есть, чтобы жить – и действовать! Только второй человек – личность по А.Н. Леонтьеву. Для основателя деятельностного подхода значимыми составляющими понятия «человек» выступают активность человека в условиях совокупности отношений в обществе. Похожей точки зрения придерживались авторы теории отношений А.Ф. Лазурский и В.Н. Мясичев, подчеркивая влияния системы отношений на формирование сознательной личности.

Проанализировав основные подходы психологии можем сделать вывод о том, что категория «человек» выступает многоаспектным понятием. Вместе с тем, в науке представляется возможным определение подходов человекознания:

- человек как биологическое начало;
- человек как социальное, деятельное начало;
- человек как преобразующий окружающую действительность.

Преподавая дисциплины психологического цикла в вузе, автор статьи усматривает различные представления студентов на категорию «человек». С 2019 года и по сегодняшний день есть опыт преподавания психологии для школьников, где также выделяются закономерности и особенности в представлениях о человеке у современных подростков и юношей. Основываясь на основных теоретических подходах психологии к изучению понятия «человек» стал актуальным вопрос о том, каковы представления молодого поколения на этапе начального изучения психологии. Сроки реализации эксперимента – с 2019 по 2023 год.

На этапе констатирующего эксперимента школьникам профильных классов, где преподается дисциплина психология и студентам направлений подготовки и специальностей педагогического и психолого-педагогического цикла было предложено описать или изобразить понятие «человек». Следует отметить, что данное задание школьники и студенты получили до ознакомления ими с академической трактовкой данного понятия.

В исследовании участвовали школьники 10-11 классов образовательных учреждений, с которыми ЛПИ – филиал СФУ взаимодействует в условиях профильного обучения, а также студенты первых курсов, изучающих дисциплины психология, общая психология. Выборка экспериментального исследования составила 116 обучающихся (84 школьника в возрасте 15-16 лет, 32 студента, возраст 18-22 года).

Большинство респондентов как среди школьников, так и студентов выбрала описательный способ трактовки понятия «человек».

Среди старших школьников самым распространенным стала трактовка понятия «человек» как биологического начала. Такой точки зрения придерживаются 60,7% респондентов. Были использованы такие трактовки как: «человек – это живое существо, которое выполняет биологические функции», «человек – это индивид, у которого есть биологические потребности (пища, жилье)», «человек – это Homo sapiens, которое отличается от животных», «человек – это сущность, чуть умнее обезьяны», «человек – это существо, имеющее много разнообразных функций (слышать, дышать, трогать, чувствовать)», «человек – это существо, состоящее в основном из жидкости и скелета» и пр.

Анализ позволил обнаружить в ответах школьников предпосылки биогенетического подхода, суть которого состоит в том, что природа выступает источником и движущей силой развития человека. Школьники отмечают важность наследственности в человеке.

Можем предположить, что такой подход большинства обучающихся связан с изучением человека на уроках биологии с позиции преимущественно физиологической. Для ребят становится очевидным, что любой человек имеет определенное конституциональное строение и присущие ему физиологические процессы.

4,8% обучающихся старших классов продемонстрировали иные представления, раскрывая понятие «человек». В основе их точек зрения усматривается социогенетический подход. В данной группе респондентов были такие ответы как: «человек – это социальное существо, которое развивается в обществе», «человек – это представитель общества», «человек – это тот, который может общаться и работать на благо общества».

Школьники данной группы подчеркивают важность общества и процесс взаимоотношения в формировании человеческих качеств.

Предпосылками для таких представлений у школьников может выступать преподавание обществознания в школе, где рассматриваются различные социальные роли человека в обществе, его функционирование на благо людей.

Остальные представители группы старших школьников (34,5%) понимают под категорией «человек» нечто комплексное между биологическим и социальным, интегрируют два предыдущих подхода и представляют человека следующим образом: «человек – это биосоциальное существо, обладающее разными свойствами», «человек – это высшее существо со своими чувствами и эмоциями» и пр.

Возможно данная группа ребят интересуется вопросами саморазвития и самосовершенствования человека, что в свою очередь предопределено общественными ценностями и культурными традициями в обществе.

В студенческой группе респондентов были выявлены следующие представления о человеке. Следует отметить, что большинство представителей студенческой выборки – это выпускники колледжей и училищ, где внутри образовательного процесса человекознание занимает не маловажное место.

Большинство студентов 1 курса (62,5%) трактуют понятие «человек» через категорию личность. Обозначают такие характеристики: «разумно мыслит», «сознательно живет», «способен выполнять логические задачи», «проходит процесс социализации», «способен взаимодействовать с другими», «участник коллективной деятельности» и т.д.

Для данной группы респондентов человек выступает деятельностью существом, способным мыслить и осознавать свое место в системе общественных ценностей, а также стремиться к саморазвитию.

25% представителей студенчества подчеркивают биологическую составляющую как основную в понятии «человек». В определениях респондентов встречаем такие характеристики: «высшая ступень эволюции», «нуждается в биологических потребностях», «набор физиологических структур» и пр.

Следует отметить, что все респонденты, давшие такую трактовку понятия, являются выпускниками школ.

Также среди представителей студенческой группы (12,5%) были выявлены нестандартные трактовки понятия человек, например, «венец творения», «душа с мыслями», «химическое существо», «созданный Богом организм».

Данные представления могут быть вызваны ценностными составляющими, сформированными в сознании студентов, это может быть влияние религии или опыта профессиональной деятельности, например, один из представителей, рассмотрев человека как химическое существо, имеет специальное медицинское образование и его профессиональная деятельность связана с медициной.

Выводы. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что современные школьники и студенты имеют определенные представления о человеке, формирование которых оказывают различные факторы – возраст, сфера деятельности, ценностные ориентации, умение анализировать и многие другие.

Следует отметить, что в нашей выборке исследования выделились особенности представлений среди старших школьников и студентов начальных курсов обучения. Так старшеклассники трактуют понятие «человек» с позиции биологического подхода, наделяя его индивидуальными характеристиками.

Студенты рассматривают человека комплексно, усматривая важность как биологических, так и социальных компонентов.

В рамках изучения психологии как со школьниками, так и со студентами за основу развития субъектов в области человекознания следует исходить из комплексного подхода. Данная позиция определяет наличие многообразия различных подходов к изучению человека с психологической точки зрения, что в свою очередь позволяет каждому обучающемуся иметь свое представление и вырабатывать свой смысл в области человекознания.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Фрейд, З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд // Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. – Тбилиси, 1991. – Кн. 1. – С. 363.

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Шерешкова Елена Андреевна

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

кандидат психологических наук, доцент Волгуснова Екатерина Андреевна

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

студент Черемшанова Виктория Александровна

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

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Юношеский возраст является сензитивным для становления смыслов деятельности и жизнедеятельности, что обуславливает необходимость научного изучения смысложизненных ориентаций. Выборку составили 156 обучающихся в возрасте от 17 до 20 лет. В качестве методик исследования были использованы: опросник смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева, 1988; опросник смысложизненного кризиса (ОСК) (К.В. Карпинский, 2008); морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (2001). Исследование показало, что у современной молодежи преимущественно умеренно выражены, и духовно-нравственные, и эгоистически-престижные ценности. При этом наиболее ценными являются материальное благополучие и достижения. Наиболее значимыми сферами для студентов являются общественная активность, увлечения и образование. Ведущим мотивом в жизни и деятельности является ориентация на результат. Выявлена умеренная фрустрация потребности в смысле жизни.

Ключевые слова: смысл, смысл жизни, смысложизненные ориентации, духовные ценности, эгоистические ценности, осмысленность жизни.

Annotation. Adolescence is sensitive for the formation of the meanings of activity and life. The need for a scientific study of meaningful life orientations is obvious. 156 students were included in the sample. The age of the participants is from 17 to 20 years. We used the following methods: the questionnaire of meaningful life orientations by J. Crumbo and L. Maholik, adapted by D.A. Leontiev, 1988; Questionnaire of the Meaningful Crisis (OSC) (K.V. Karpinsky, 2008); morphological test of life values (MTZhTs) V.F. Sopova, L.V. Karpushina (2001). Modern youth has mainly moderately expressed spiritual and moral values and egoistically prestige values. Material well-being and achievements are the most valuable. Social activity, hobbies and education are

the most significant areas for students. The leading motive in life and work is result orientation. We have identified moderate frustration needs for the meaning of life.

Key words: meaning, meaning of life, meaningful life orientations, spiritual values, selfish values, meaningfulness of life.

Введение. Национальной целью Российской Федерации является обеспечение возможности самореализации и развития талантов молодежи, что создаст условия для успешного личного и профессионального самоопределения. Достижение поставленной цели будет возможным в случае обретения юношами и девушками смысла самореализации и саморазвития, ценности образования, общественно-полезной деятельности. Перед системой профессионального образования стоит задача создания психолого-педагогических условий не только для профессионального становления студентов, но и для их личностного роста, который тесно связан с обретением смысла жизни. Смысл жизни в юности определяет наполненность жизни, а также ее дельнейшую траекторию.

Изложение основного материала статьи. Б.С. Братусь определяет смысл жизни как базовую потребность человека, основанную на фундаментальном противоречии между конечностью жизни и универсальностью родовой сущности человека [5]. Л.С. Выготский характеризует смысловые образования личности как динамическую систему, включающую в себя особое отражение действительности и пристрастное к ней отношение [8]. А.Ю. Агафонов полагал, что психическая сфера человека состоит из смыслов [2]. Смысл может выступать как интенциональная сила, как аффективное состояние, как ментальное образование, как результат проверки перцептивных ожиданий, как позитивный результат сличения с эталонами памяти.

Б.С. Братусь выделил особенности смысловых образований: они могут носить осознаваемой и неосознаваемой характер; не поддаются произвольному контролю и вербальным воздействиям; обретаются личностью и отражают ее внутренний мир [6]. Таким образом, смыслы входят в структуру сознания личности, находясь на разных уровнях осознания и в тесной связи со значением и перцепцией. Знания человека и опыт рожают смыслы и ценности человека.

А.Н. Леонтьев ввел понятие личностный смысл как проявление субъектной значимости того или иного явления действительности для личности [13]. Понятие «смысл», по Д.А. Леонтьеву (1999), представляет собой динамическое, многоуровневое образование, выступающее в виде смысловой сферы, определяющей жизненный путь человека [14]. Психолог выделяет компоненты структуры смысла: субъективный образ цели, объективную направленность и эмоциональное переживание включенности и осмысленности; механизмы порождения смысла, которые определяют становление смысловых образований: замыкание жизненных отношений, идентификация, инсайт, индукция смысла, столкновение смыслов [15].

К.А. Абульханова-Славская про смысл пишет: «...Смысл жизни – психологическое средство переживания жизни в процессе ее осуществления» [1, С. 153]. Смысл отражает ценность различных аспектов жизни и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе жизнедеятельности. В.Э. Чудновский понимает под смыслом жизни психологический феномен, который отражает значимые цели жизни и деятельность в сознании человека [19]. Е.К. Веселова пишет про смысл жизни: «... интегрирующие, организующее начало мотивационной системы человека в целом и от него зависит направленность и целостность личности» [7, С. 63].

Таким образом, смысл жизни включен в ценностно-смысловую сферу личности, отражает отношение к различным сторонам жизни и проявляется переживанием значимости происходящего. Он придает пристрастность и субъективную значимость окружающей личность элементам действительности, влияет на формирование нравственности личности и её духовное развитие. Осознавая смысл жизни, и реализуя его в деятельности, личность выстраивает траекторию жизни, преодолевает препятствия и трудности на жизненном пути, совершает сложный жизненный выбор и принимает за него ответственность на себя.

По мнению Д.А. Леонтьева, индикаторами смысла жизни являются смысложизненные ориентации, которые соотносятся с временными периодами жизни [14]. Смысложизненные ориентации, по определению Т.Н. Березиной, представляют собой совокупность актов объективации ценностей, идеалов, целей личности, по мере реализации которых человек способен адекватно осознать свои возможности, степень их актуализации [4]. А.В. Мальгина полагает, что жизненный выбор личности обладает такими характеристиками как продуманность, самостоятельность, эмоциональная окраска и удовлетворенность выбором [16]. А.А. Гриднева рассмотрела смысложизненные ориентации как ресурс психического здоровья и определила факторы стрессоустойчивости: способность к целеполаганию и целедостижению, удовлетворенность процессом жизни, ощущение результативности и контролируемости жизни [9].

К.В. Карпинский полагает, что психологический кризис смысла жизни – это кризис личностного развития, порождаемый отсутствием смысла жизни, утратой смысла жизни в критической жизненной ситуации, исчерпанием, дисгармоничностью или деструктивной стратегией смысла жизни в процессе реализации [11]. По данным К.В. Карпинского показатель смысложизненного кризиса положительно коррелирует с личностной тревожностью, субъективным ощущением одиночества, депрессивностью, эмоциональной лабильностью. [10]. Данное положение подтверждают данные Я.Н. Кашук, которые указывают на умеренный уровень выраженности эмоциональности, неопределенность в оценке удовлетворенности прошлым, ощущения его продуктивности и собственной реализации, умеренная ответственность, решимость и включенность, умеренная жизнестойкость у испытуемых со средним показателем переживания смысложизненного кризиса [12]. В случае принятия человеком эгоцентрических ценностей интенсивность переживания личностью смысложизненного кризиса возрастает. Д. С. Бакуняева эмпирическим путем обнаружила, что при наибольшей выраженности показателей смысложизненных ориентаций наблюдаются более высокий уровень профессиональной успешности спортсменов-представителей спорта высших достижений [3], что доказывает роль смысла жизни в профессиональном самоопределении.

Таким образом, смысложизненные ориентации складываются в юности и определяют пристрастное отношение к аспектам жизни, определяют проживание значимости жизненных событий и создают основу для успешного профессионального самоопределения. Изучение типов смысложизненных ориентаций молодежи позволит планомерно и целенаправленно выстраивать психолого-педагогическое сопровождение.

Цель эмпирического исследования: выявить типы смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте.

Теоретико-методологическая основа исследования: идеи Б.Г. Ананьева (2001), Л.С. Выготского (1982), А.Н. Леонтьева (2000), С.Л. Рубинштейна (2003) о социальной природе человека; исследования структуры смысловой сферы личности в работах Б.С. Братуся (1985), Д.А. Леонтьева (2003), А.В. Серого (1999); положения о смысложизненном кризисе К.В. Карпинского (2008).

Методики исследования: опросник смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева, 1988; опросник смысложизненного кризиса (ОСК) (К.В. Карпинский, 2008); морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной (2001).

Выборка исследования: выборку составили 156 обучающихся в возрасте от 17 до 20 лет, 84 девушки и 72 юноши, обучающиеся в системе среднего и высшего профессионального образования.

Результаты исследования
 Нами были изучены ценности студентов, мотивы смыслообразования и проявления смысложизненного кризиса.
 Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Уровни выраженности духовно-нравственных и эгоистически-престижных ценностей, чел. (%)

Уровни	Духовно-нравственные ценности				Эгоистически-престижные ценности			
	Развития себя	Духовное удовлетворение	Креативность	Активные социальные контакты	Собственный престиж	Достижения	Материальное положение	Сохранение индивидуальности
Высокий	23,21	25	12,5	23,21	8,93	37,5	37,5	26,79
Средний	66,08	67,86	64,29	57,15	42,86	57,14	57,14	55,36
Низкий	10,71	7,14	23,21	19,64	48,21	5,36	5,36	17,85

Каждый четвертый студент стремится узнать себя лучше, развивать свой потенциал, чтобы достичь самореализации в разнообразных сферах жизни. Они серьезно относятся к своим обязанностям и требовательны к себе. У большей части школьников выявлен средний уровень ценности саморазвития. Школьники стремятся развивать себя преимущественно в сфере обучения и увлечений, игнорируя сферу семейной жизни и профессиональной.

Четверть студентов стремятся получать моральное удовлетворение во всех сферах жизни, полагая, что важно делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. У большей части испытуемых средний уровень как тенденция руководствоваться преимущественно чувством удовлетворения в области увлечений и физической активности.

Высокий уровень стремления к реализации своих творческих возможностей во всех сферах выявлен у незначительного количества студентов. Средний уровень присущ большинству испытуемых, которые ценят творческую самореализацию в отдельных сферах – преимущественно в сфере увлечений и общественной активности. Чуть менее четверти вообще не стремятся творчески проявить себя, им свойственны стереотипность поведения и деятельности, консерватизм, ностальгия по прежним временам.

Каждый четвертый студент стремится к активным социальным контактам во всех сферах. Для них значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто убеждены в том, что самое ценное в жизни – это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Они дружелюбны, общительны, непринужденны в общении, эмпатичны, социально активны. Чуть более половины студентов социально активны в сфере обучения, в общественной деятельности и в сфере увлечений. Каждый пятый студент пассивен во взаимодействии с другими людьми в целом.

Почти половина студентов стремятся к признанию, уважению, одобрению со стороны других, но не во всех сферах – преимущественно в обучении и социально-полезной деятельности. Около половины испытуемых не стремятся искать одобрение от других людей.

Каждый третий стремится к достижению конкретных и осязаемых результатов в различных видах деятельности. Они способны планировать свое время, ставить конкретные цели. Достижения для таких студентов являются основанием для высокой самооценки. Чуть более половины студентов стремятся к достижениям в отдельных видах деятельности – в обучении, в физической активности.

Каждый третий студент полагает, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия и повышенной самооценки. Чуть более половины студентов хотели бы быть материально удовлетворены в профессиональной и семейной сферах.

Каждый четвертый студент считает, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Чуть более половины хотят утвердить свою индивидуальность в сфере увлечений, в сфере общественно-полезной деятельности. Чуть менее пятой части склонны к конформности, замкнутости, главное – не быть «белой вороной». Такие студенты не любят брать на себя ответственность вообще.

Качественный и количественный анализ позволил заключить, что для современных студентов наибольшее значение имеют достижения ($t_{Эмп} = 7, p \leq 0.01$) и материальное положение ($t_{Эмп} = 5, p \leq 0.01$) как основания благополучия в сравнении с креативностью; для студентов важнее достижения ($t_{Эмп} = 9, p \leq 0.01$), духовность ($t_{Эмп} = 9.2, p \leq 0.01$), развитие себя ($t_{Эмп} = 9.8, p \leq 0.01$), материальное положение ($t_{Эмп} = 7.3, p \leq 0.01$), чем престиж.

Уровни выраженности жизненных сфер студентов, чел. (%)

Уровни	Сферы жизни					
	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная активность	Увлечения	Физическая активность
Высокий	19,64	28,58	10,71	41,07	35,71	18,57
Средний	60,72	48,21	53,58	57,14	55,36	51,79
Низкий	19,64	23,21	35,71	1,79	8,93	29,64

Из таблицы видно, что чуть менее половины студентов ценят общественную активность. Более половины интересуются общественной жизнью через стремление достичь материальных благ и признания со стороны значимых лиц. Каждый третий студент проявляет себя в сфере увлечений через разные формы обеспечения своего благополучия. У каждого второго студента – стремление к достижениям и сохранению своей индивидуальности в сфере увлечений. Достаточное место в жизни испытуемых занимает сфера обучения и для чуть более четверти она играет важную роль, а для почти половины как возможность материального благополучия, достижений и социальных контактов. Для половины студентов физическая активность является условием достижения саморазвития и духовного удовлетворения, а для трети она не имеет значения. Семейная жизнь значима для половины студентов как среда для материального благополучия и духовного удовлетворения, а чуть более трети не видят для себя важности семейной жизни.

Таким образом, наиболее значимыми сферами для студентов являются общественная активность, увлечения и образование. При этом для испытуемых общественная активность более значима, чем семейная жизнь ($t_{мп} = 10.9, p \leq 0.01$), профессиональная жизнь ($t_{мп} = 6.7, p \leq 0.01$). Увлечения более важны, чем семейная жизнь ($t_{мп} = 7.6, p \leq 0.01$).

Таблица 3

Уровни мотивов смыслообразования, чел (%)

Уровни	Мотивы смыслообразования					
	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь	Осмысленность жизни
Высокий	25	21,43	39,29	28,57	23,22	35,71
Средний	50	58,93	51,79	62,5	69,64	50
Низкий	25	19,64	8,92	8,93	7,14	14,29

Из таблицы видно, что для четверти студентов важное значение имеют цели в жизни, которые определяют их активность; для половины студентов цели имеют умеренное значение; для другой четверти свойственно жить сегодняшним днем, не ориентируясь на образ будущего. Каждый пятый увлечен полностью процессом жизни и деятельности, что позволяет ощущать интерес к жизни, чуть более половины – умеренно включены в жизнедеятельность; другая пятая часть не способна жить настоящим, оглядываясь на прошлое или устремляясь в будущее. Каждый третий студент ориентирован на результат своей жизни, ценят свои достижения; половина испытуемых в некоторой степени ориентированы на результативность в своей активности. Чуть более четверти студентов полагают себя способными делать жизненный выбор, более половины убеждены, что только в некоторой степени влияют на свою жизнь. Каждый пятый студент полагает, что их собственная жизнь находится под их контролем, более половины полагают, что она лишь от части поддается контролируется.

Таким образом, около трети студентов характеризуются наличием осознания смысла собственной жизни и деятельности, они мотивированы, и целями, и процессом, и результатом деятельности, при этом полагают, что способны контролировать себя и свою жизнь. Каждый второй студент ориентирован на цели и результат, но теряет процесс деятельности, они только отчасти считают себя способными контролировать себя и жизнь. Менее пятой части школьников не видят смысла в собственной жизни, полагая, что не способны принимать решения и воплощать их.

Анализ данных показал, что для студентов более важным является результативность жизни ($t_{мп} = 5.3, p \leq 0.01$) и цели ($t_{мп} = 5.8, p \leq 0.01$), чем процесс.

10,71% имеют высокий уровень смыслового кризиса. Они воспринимают свою жизнь как скучную, неинтересную, непродуктивную, бесцельную, недостаточно организованную. У этих испытуемых фрустрирована потребность в смысле жизни, что выражается в пассивности поиска смысла. У них отсутствует желание взять свою жизнь под контроль, меняя ее к лучшему. Нередко у таких студентов выявляется ценностный внутриличностный конфликт.

Опираясь на результаты исследования, мы разработали уровневую типологию смысложизненных ориентаций студентов. Высокий уровень СЖО («созидательная» СЖО) предполагает преобладание у студента духовно-нравственных ценностей, высокий уровень мотивов смыслообразования, отсутствие смыслового кризиса (22,44% чел.). Средний

уровень СЖО («потребительская» СЖО) предполагает преобладание у студента эгоистически-престижных ценностей, средний уровень мотивов смыслообразования, некоторые проявления смысложизненного кризиса (63,74% чел.). Низкий уровень СЖО (негативная СЖО) предполагает преобладание у студента эгоистически-престижных ценностей, низкий уровень мотивов смыслообразования, глубокий смысложизненный кризис (12,82% чел.).

Выводы. Теоретико-эмпирическое исследование показало, что у современной молодежи преимущественно умеренно выражены, и духовно-нравственные ценности, и эгоистически-престижные ценности. При этом наиболее ценными являются материальное благополучие и достижения. Наиболее значимыми сферами для студентов являются общественная активность, увлечения и образование. Ведущим мотивом в жизни и деятельности является ориентация на результат. Выявлена умеренная фрустрация потребности в смысле жизни и снижении активности, связанной с его поиском, поверхностное понимание, переживание и реализация смысла жизни, некоторое ощущение не полной нереализованности, противоречия в системе ценностей, субъективные затруднения в осмыслении жизненных обстоятельств, событий и принятия биографически важных решений на основе системы смысложизненных ценностей.

Результаты исследования указывают на необходимость психолого-педагогической деятельности в профессиональных образовательных учреждениях, направленной на формирование «созидательной» смысложизненной ориентации. Ф.М. Осипов говорит о необходимости осмысленного включения студентов в активные формы и виды духовного самоосуществления [17]. А. Г. Хайбулаева полагает, что в юношеском возрасте ценности и смыслы являются достаточно гибкими, что создает благоприятные условия для психолого-педагогического воздействия и коррекции [18].

Перспективы данного исследования заключаются в разработке методических инструментов для развития «созидательных» смысложизненных ориентаций с опорой на личностно-ориентированный подход.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агафонов, А.Ю. Смысл как единица анализа психического / А.Ю. Агафонов // Вестник Самарского государственного университета. – 1998. – № 3 (9). – С. 142-151
3. Бакуняева, Д.С. Влияние мотивов выбора вида спорта на смысложизненные ориентации спортсменов / Д.С. Бакуняева // Спортивный психолог. – 2015. – № 1 (36). – С. 80-83
4. Березина, Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т.Н. Березина. – Москва: ПЕР СЭ. – 2001. – 319 с.
5. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Моск. ун-та, Сер.14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56
6. Братусь, Б.С. Русская, советская, российская психология. Конспективное рассмотрение / Б.С. Братусь. – Москва: Флинта, 2000. – 85 с.
7. Веселова, Е.К. Смысл жизни в контексте личностной идентичности / Е.К. Веселова // Вестник СПбГУ. – 2001. – №3. – С. 51-64
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Собр. соч., т. 4 / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982.
9. Гриднева, А.А. Роль смысложизненных ориентаций в формировании стрессоустойчивости сотрудников пенитенциарной сферы / А.А. Гриднева // Организация работы с молодежью. – 2018. – № 2.
10. Карпинский, К.В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности / К.В. Карпинский // Психология. Журнал ВШЭ. 2011. – №1. – С. 27-58
11. Карпинский, К.В. Социокультурная детерминация смысложизненного кризиса в развитии личности / К.В. Карпинский // Психологический журнал. – 2010. – № 1 (25). – С. 33-41
12. Кащук, Я.Н. Переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте / Я.Н. Кащук // Образование и наука. – 2011. – №6. – 52-61
13. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000. – 511 с.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: диссертация... д-ра. психол. наук: 19.00.11 / Леонтьев Дмитрий Алексеевич. – Москва, 1999. – 535 с.
15. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
16. Мальгина, А.В. Смысложизненные ориентации в разных жизненных ситуациях у молодежи: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Мальгина Анастасия Викторовна. – Москва, 2015. – 61 с.
17. Осипов, Ф.М. Формирование профессионально значимых смысложизненных ориентаций будущих психологов: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Осипов Федор Михайлович. – Нижний Новгород, 2015. – 26 с.
18. Хайбулаева, А.Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Хайбулаева Айшат Гамзатовна. – Махачкала, 2015. – 193 с.
19. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / Д.Э. Чудновский. – Москва: МОДЭК, 2006. – 766 с.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Шутенко Елена Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Шутенко Андрей Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова» (г. Белгород);

аспирант Харченко Иван Евгеньевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

АТТРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности восприятия студентами и преподавателями процесса цифровизации обучения. Выявляются их мнения о возможностях активизации учебной деятельности и развития способностей студентов в этом процессе. Определяя теоретически и выделяя эмпирически круг таких возможностей, авторы предлагают рефлексировать их в концепте аттракторов применения информационных технологий в обучении. Данный концепт означает наличие привлекательных и притягательных преимуществ использования новых информационных технологий, которые способствуют более успешному обучению и развитию личностного потенциала студентов. Проведенный опрос студентов и преподавателей гуманитарного и технического вузов позволил сформулировать актуальный перечень аттракторов цифровизации. Наиболее значимыми аттракторами выступали возможности разносторонней, многомерной, доступной и динамичной подачи и восприятия учебной информации в процессе обучения. Кроме того, выделяется возможность выводить учебное взаимодействие в новое пространство безбарьерной информационно-виртуальной сферы постоянного дистантного присутствия. Для студентов инженерной специализации более значимыми выступают возможность обрабатывать большие массивы данных, производить расчеты, а также возможность моделирования и использования графики. Для студентов психолого-педагогической специализации более значимыми являются аттракторы поддержания непрерывных контактов и связей в процессе обучения, возможность интерактивного обмена и непосредственной обратной связи. Учет выявленных аттракторов применения информационных технологий может способствовать усилению практики развивающего и личностно-ориентированного обучения в условиях цифровизации вузовской подготовки.

Ключевые слова: вузовское образование, информационные технологии, студенты, личностный потенциал, аттракторы цифровизации обучения.

Annotation. The article examines the psychological nuances of students' and teachers' assessment of the process of digitalization of learning. The authors identify respondents' opinions about the possibilities of intensifying educational activities and developing students' abilities. Defining theoretically and empirically highlighting the range of such opportunities, the authors propose to reflect them in the concept of attractors for the use of information technologies in education. This concept means that there are strong alluring advantages of using new information technologies that provide more successful learning and development of students' personal potential. A survey of students and teachers from humanitarian and technical universities made it possible to formulate current list attractors of digitalization. The most significant attractors were the possibilities of versatile, multidimensional, accessible and dynamic presentation and assimilation of educational information in the learning process. In addition, there are also opportunities to bring educational interaction into a new space of barrier-free information-virtual sphere of constant distant presence. Engineering students note the importance of the ability to process large amounts of data, make calculations, as well as the ability to model and use graphics. Students of psychological-pedagogical specialization consider important attractors to maintain continuous contacts and connections in the learning process, the possibility of interactive exchange and simultaneous feedback. Taking into account the identified attractors of information technologies can help strengthen the practice of developmental and student-centered learning in the context of digitalization of university training.

Key words: university education, information technologies, students, personal potential, attractors of digitalization of learning.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 22-28-01029 «Психолого-педагогические модели и механизмы развития личностного потенциала студентов посредством применения современных информационно-коммуникационных технологий в вузовском обучении» (2022-2023 гг.) на базе НИУ "БелГУ"

Введение. Текущий период развития высшего образования характеризуется глубокими и системными трансформациями, связанными с использованием различных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и средств обучения [9]. Современное образовательное пространство поддерживается, выстраивается и функционирует при помощи различных ИКТ, без которых уже трудно представить себе процесс подготовки студентов в высшей школе [1; 6].

Переход к цифровым носителям, форматам, ресурсам и способам обращения с учебной информацией, организации обучающей среды и всей инфраструктуры обеспечения вузовского процесса выступает ведущей тенденцией модернизации высшей школы [3]. С развитием технологий быстрого Интернета, созданием обучающих онлайн-платформ и сетевых технологий этот процесс стал необратим [5].

Изложение основного материала статьи. Если кратко охарактеризовать текущее состояние вузовского образовательного процесса, то в качестве ключевого момента нужно отметить переход от устно-бумажной культуры и практики обучения к цифровой, информационно-опосредованной культуре [7]. Несоизмеримые возможности и потенциал ИКТ в сфере обращения и распространения информации не оставляют шанса прежним доцифровым (бумажным) средствам и носителям доминировать в высшей школе [2]. Быстрое и органичное укоренение различных ИКТ в высшем образовании в последние годы являются тому подтверждением. В вузовском сообществе и среди студентов цифровизация обучения и применение всевозможных ИКТ уже не воспринимается как экзотическая инновация, а рассматривается скорее как норма и обычная практика построения образовательного пространства, без которых уже не мыслится полноценное обеспечение вузовской подготовки [8]. И в этом контексте пандемия COVID-19, запустившая онлайн-обучение, послужила логическим завершением подготовленного движения высшей школы в сторону цифровизации [10].

Отмеченная ситуация перехода открывает редкую возможность сопоставления и рефлексии двух разных состояний образовательной системы, обращаясь к участникам данной системы, действующим как в предыдущем, доковидном ее состоянии, так и в нынешнем, постковидном периоде [2]. Используя эту возможность, мы провели исследование на

сопоставление особенностей ИКТ с доцифровыми средствами обучения и выявление преимуществ первых, связанных с их грамотным применением в вузе.

Цель исследования заключалась в определении привлекательных сторон использования современных ИКТ в вузовском обучении с точки зрения успешной подготовки студентов и развития их потенциала.

Методы исследования: наблюдение, изучение документов, пилотажный опрос, контент-анализ, метод блиц фокус-групп, опросный метод оценки суждений по степени значимости, параметрические методы статистики, анализ достоверности различий (t-критерий Стьюдента).

Участники исследования. В исследование были включены студенты 3–4 курсов обучения и преподаватели двух вузов: Белгородского национального исследовательского университета (43 студента и 6 преподавателей) и Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (45 студентов и 5 преподавателей). Всего в исследовании приняли участие 88 студентов и 11 преподавателей.

Исследование проводилось в течение 2-го семестра 2022-2023 учебного года и состояло из двух этапов: предварительного и основного.

Первый этап центрировался на выявлении мнений студентов в ходе пилотажного опроса и последующем структурировании и объединении их ответов в определенный перечень самостоятельных смысловых единиц.

Второй этап заключался в определении значимости выявленных тематических пунктов для студентов различной специализации подготовки.

На первом этапе работы для получения первичного массива мнений респондентов и исходного смыслового пространства для их интерпретации был проведен пилотажный опрос. В процессе этого опроса студентам предлагалось ответить на ряд открытых вопросов, касающихся привлекательных свойств и преимуществ применения современных ИКТ в их подготовке в вузе. Ценность такой процедуры заключалась в свободной и незаданной фабуле ответов на вопросы, когда студенты самостоятельно формулировали свои собственные ответы исходя из своего опыта и понимания сути предлагаемого вопроса. Опрос включал следующие разновидности вопросов:

- *Каковы, на Ваш взгляд, основные преимущества использования ИКТ в процессе обучения в вузе по сравнению с «доцифровыми» средствами и методами обучения?*
- *В чем, по Вашему мнению, заключаются несомненные привлекательные свойства и потенциал новейших ИКТ в обеспечении процесса обучения в вузе?*
- *Какие возможности для Вашего развития и реализации Вашего потенциала в обучении открылись в связи с переходом к цифровому обучению на базе ИКТ?*
- *Какие трудности в Вашем обучении в вузе помогает решить внедрение новых ИКТ и цифровизация обучения?*

В пилотажном опросе участвовали 35 студентов гуманитарного вуза и 37 студентов технического.

Полученный в результате опроса массив ответов был подвергнут контент-анализу на определение смысловых локаций в виде «семантических гнезд» сходных ответов, группирующихся вокруг определенных тем.

Параллельно с этим анализом для более точной смысловой идентификации полученной палитры ответов они были обсуждены и проинтерпретированы в формате работ фокус-групп в режиме блиц дискуссии и обмена мнениями. Это позволило более адекватно отразить истинный смысл, вкладываемый в ответы студентами, и адресно связать их с определенной темой.

Аттракторы применения ИКТ как притягательные возможности развития студентов в условиях цифровизации обучения. В результате проведенного контент-анализа собранных ответов и обсуждения их смысловой основы в фокус-группах нами были выделены и отобраны 12 относительно самостоятельных тем, отражающих возможности развития личностного потенциала студентов, открывающихся в связи с применением ИКТ в процессе обучения в вузе.

В силу того, что семантическая коннотация сформулированных тем указывала на привлекательные свойства учебного процесса в связи с применением ИКТ для студентов, мы идентифицировали эти полученные смысловые единицы как маркирующие определенные аттракторы применения ИКТ в процессе обучения.

В нашем исследовании под аттракторами ИКТ (от англ. – привлекать, притягивать) рассматривались привлекательные и притягательные преимущества и возможности использования ИКТ, которые способствуют более успешному обучению и развитию личностного потенциала студентов [4].

В результате обработки полученных данных исследования был сформулирован следующий перечень аттракторов ИКТ для учебной деятельности студентов:

- наглядность и мощная информационная (визуальная) выразительность подачи учебного материала;
- быстрый поиск необходимой информации и доступ к различным базам данных, сокращение времени на подготовку к занятиям;
- возможность обучаться дистанционно, присутствовать виртуально;
- доступность образовательного контента, различных информационных ресурсов и обучающих программ, возможность их постоянного востребования;
- расширение информационной базы обучения за счет наличия разнообразных образовательных порталов, сервисов, платформ, виртуальных библиотек, видео-курсов и т.д.;
- возможность хранения и оперативного использования любых объемов и видов информации при подготовке и выполнении учебных заданий;
- возможность интерактивного обмена по ходу обучения и получения симультанной (непосредственной) обратной связи от преподавателя;
- возможность моделирования, манипулирования данными и информационными потоками при помощи специальных опций и средств для построения учебных моделей (3-D графика, мультимедийные средства и пр.);
- поддержание непрерывных и разномодальных контактов и связей в процессе обучения (с преподавателями и другими студентами);
- возможность обрабатывать большие массивы данных, анализировать, обобщать и систематизировать их, производить статистические расчеты с визуальной репрезентацией их результатов;
- возможность выстроить свою индивидуальную траекторию обучения за счет более гибкой системы подготовки (онлайн-обучение, аудиторной, смешанное);
- открытость и прозрачность образовательного процесса.

Стоит отметить, что каждый из приведенных выше аттракторов ИКТ выделяется в сравнении данных технологий с доцифровыми средствами и методами построения учебного процесса. Только такое компаративное измерение, лежащее в основе контекста опроса, позволяет выделить отличия ИКТ и их соответствующие преимущества.

Проведенный опрос среди преподавателей вузов также позволил выделить ряд аттракторов использования ИКТ с точки зрения возможностей улучшения педагогической деятельности в процессе обучения студентов. Преподаватели включались в работу не только в качестве респондентов, но и в роли экспертов, которые принимали участие в формулировке приведенных выше аттракторов по результатам опроса студентов, а также привели собственные суждения относительно преимуществ применения ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Обработка ответов преподавателей позволила дополнить указанный выше перечень аттракторами ИКТ для профессиональной работы преподавателей:

- облегчение иллюстративной работы при подаче учебного материала, возможность динамичной и многомерной его репрезентации;
- возможность синхронного и интенсивного включения функций различных анализаторов у студентов в процессе усвоения нового материала (слухового и зрительного);
- расширение средств и способов дидактического управления познавательной деятельностью студентов;
- возможность быстрого и оперативного обмена опытом в преподавательском сообществе, распространения передового опыта;
- возможность постоянного и разностороннего контроля и мониторинга хода обучения каждого студента;
- обеспечение непрерывной и оперативной обратной связи о процессе усвоения знаний студентами и трудностях в процессе обучения.

Оба полученных перечня аттракторов применения ИКТ складываются в общую картину возможностей и ресурсов усиления практики развивающего и личностно-ориентированного обучения в условиях цифровизации вузовской подготовки.

Значимость аттракторов применения ИКТ для студентов различных специализаций подготовки. На втором этапе исследования выявлялась степень субъективно значимости выделенных аттракторов ИКТ для студентов психолого-педагогической и инженерно-технической специализаций. С этой целью был проведен развернутый опрос студентов различных вузов, в котором им предъявлялся выделенный перечень аттракторов ИКТ, и предлагалось оценить (по 10-ти балльной шкале) степень личной значимости каждого пункта для собственного опыта обучения.

Сводные результаты подсчетов данных опроса студентов различных вузов представлены в таблице 1, в которой приводятся средние баллы оценок каждого аттрактора ИКТ для разных групп студентов с указанием коэффициента достоверности различий этих оценок в группах (t-критерия Стьюдента). Значимые показатели t-критерия выделены жирным шрифтом.

Таблица 1

Сравнительные данные показателей значимости аттракторов ИКТ для студентов гуманитарного и технического вузов

Аттракторы применения ИКТ в обучении	студенты гуманитар. вуза средн. (n = 43)	студенты техничес. вуза средн. (n = 45)	tЭмп при p≤0.01
наглядность и визуализация учебного материала	8,45	8,86	0,2
быстрый поиск и доступ к необходимой информации	8,56	8,68	0,2
возможность обучаться дистанционно	8,23	7,74	2,8
доступность образовательного контента и различных ресурсов	8,66	8,28	0,4
широкая информационная база обучения (порталы, сервисы, сайты и т.д.)	8,34	7,45	1,2
возможность хранения и востребования информации любых объемов и видов	8,28	7,73	1,8
возможность интерактивного обмена и непосредственной обратной связи	7,34	6,67	3,6
возможность моделирования и использования графики	6,77	8,84	7,5
поддержание непрерывных и контактов и связей по ходу обучения	7,89	6,73	6,5
возможность обрабатывать большие массивы данных, производить расчеты	6,82	8,33	8,2
возможность выстроить индивидуальную траекторию обучения	6,72	7,04	0,5
открытость и прозрачность образовательного процесса	6,54	6,13	0,6

Как показывают приведенные данные в таблице, общий фон средних значений выделенных аттракторов ИКТ не опускается ниже 6 баллов, что указывает на их высокую значимость для студентов обоих вузов и подтверждает обоснованность предложенных формулировок аттракторов. Особо повышенные значения отмечаются по верхним шести позициям таблицы, по таким аттракторам как: визуализация учебного материала, быстрый поиск информации, возможность обучаться дистанционно, доступность образовательного контента, широкая информационная база обучения, возможность хранения и востребования информации.

Среди аттракторов, имеющих не столь высокую значимость, выделяются такие как: возможность выстроить индивидуальную траекторию обучения, открытость и прозрачность образовательного процесса.

Особо заметные различия в значимости аттракторов ИКТ для студентов разных специализаций подготовки проявились по таким позициям как: «возможность обрабатывать большие массивы данных, производить расчеты» (tЭмп = 8,2), «возможность моделирования и использования графики» (tЭмп = 7,5). Более высокая значимость этих возможностей ИКТ для будущих инженеров вполне объяснима спецификой их будущей профессии. Между тем, для будущих педагогов и психологов более значимыми выступают такие аттракторы ИКТ как: «поддержание непрерывных и контактов и связей по

ходу обучения» ($t_{Эмп} = 6,5$), «возможность интерактивного обмена и непосредственной обратной связи» ($t_{Эмп} = 3,6$), что также объясняется их большей профессиональной направленностью на общение и взаимодействие.

Примечателен также факт наличия различий в значимости такого аттрактора как «возможность обучаться дистанционно» ($t_{Эмп} = 2,8$), который несмотря на его повышенную значимость в обеих группах ($M = 8,23$ и $M = 7,74$), имеет несколько меньшее значение для студентов технического вуза. Очевидно, что успешное усвоение естественнонаучных знаний и обучение по спецдисциплинам в техническом вузе требует более тесного и живого общения с преподавателями.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование представило конструкт оценки влияния цифровизации обучения на развитие личности студента в виде концепта «аттрактор применения ИКТ». Данный концепт фиксирует привлекательные возможности, открывающиеся в обучении в связи с переходом к цифровым технологиям, и выступает как маркер сильных сторон, свойств и влияний данных технологий на успешное обучение студентов и активизацию их личностного потенциала.

В результате проведенного исследования аттракторов применения ИКТ для развития студентов гуманитарного и технического вуза было показано, что наиболее значимым спектром таких аттракторов выступает кластер недостижимых прежде возможностей разносторонней, многомерной, доступной и динамичной подачи и восприятия учебной информации в процессе обучения, а также возможностей выводить учебное взаимодействие в новое пространство связей и отношений, а именно в безбарьерную информационно-виртуальную сферу постоянного дистантного присутствия.

Литература:

1. Иванова, А.Д. Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) / А.Д. Иванова, О.В. Муругова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 4-16
2. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8-9. – С. 9-19
3. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В.А. Красильникова. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 231 с.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев [и др.]. Под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 679 с.
5. Минина, В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В.Н. Минина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2020. – Т. 13. – № 1. – С. 84-101
6. Пашков, М.В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М.В. Пашков, В.М. Пашкова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 3. – С. 40-57
7. Роберт, И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3 (103). – С. 184-198
8. Фролова, Е.В. Специфика восприятия студентами процессов цифровизации образования: осмысление опыта онлайн-обучения в условиях пандемии / Е.В. Фролова, О.В. Рогач // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 43-54
9. Цифровая среда ведущих университетов мира и РФ: результаты сравнительного анализа данных сайтов / Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Петрова Т.Э. [и др.] // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 12. – С. 9-22
10. Шутенко, Е.Н. Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения / Е.Н. Шутенко, А.И. Шутенко, М.В. Серебряная // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6 (60). – С. 47-67

Психология

УДК 159.922.8

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дефектологического образования **Щербаков Сергей Владимирович**

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

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогики и психологии детства **Ожогова Елена Геннадьевна**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических аспектов педагогического оценивания у студентов первого курса педагогического университета. В основе актуальности статьи лежит противоречие между необходимостью формирования контрольно-оценочной трудовой функции педагога в процессе профессионального обучения и недостаточно адекватными, ложными представлениями и ожиданиями у студентов. Данное противоречие позволило сформулировать проблему – каковы психологические особенности педагогического оценивания (восприятие оценки, отношение к оценке и др.) у студентов первого курса? Для решения данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 47 студентов первокурсников. В качестве диагностического инструментария применялись: метод анкетирования, тестирования и анализ продуктов деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, имеющиеся ожидания, отношение к преподавателю, принятие требований и понимание главных критериев педагогической оценки, имеют ретроспективные черты. Первокурсники на начальном этапе профессиональной подготовки имеют психологические характеристики школьников. Вместе с тем, у большей части испытуемых существуют адекватные представления о роли, главных функциях и критериях выставления отметки и оценки. От преподавателя студенты ожидают единства требований и неотступное следование принципу объективности в ситуации проверки знаний студента.

Ключевые слова: педагогическая оценка, отметка, студент первого курса, преподаватель, самооценка.

Annotation. The article is devoted to the study of psychological aspects of pedagogical assessment among first-year students of the Pedagogical University. The relevance of the article is based on the contradiction between the need to form a teacher's control and evaluation labor function in the process of vocational training and insufficiently adequate, false ideas and expectations of students. This contradiction allowed us to formulate a problem – what are the psychological features of pedagogical assessment (perception of assessment, attitude to assessment, etc.) among first-year students? To solve this problem, we conducted an empirical study in which 47 first-year students took part. As diagnostic tools were used: the method of questioning, testing and analysis of

products of activity. The results obtained indicate that the existing expectations, attitude towards the teacher, acceptance of requirements and understanding of the main criteria of pedagogical assessment have retrospective features. First-year students at the initial stage of professional training have psychological characteristics of schoolchildren. At the same time, most of the subjects have adequate ideas about the role, main functions and criteria for marking and evaluation. From the teacher, students expect unity of requirements and relentless adherence to the principle of objectivity in the situation of checking the student's knowledge.

Key words: pedagogical assessment, mark, first-year student, teacher, self-assessment.

Введение. Педагогическая оценка является одним из важных компонентов учебно-профессиональной деятельности студентов. Именно оценка позволяет сделать развернутый и целостный анализ положительных и отрицательных моментов, проанализировать ошибки в выполнении заданий и наметить работу по их устранению [2]. Для студента педагогического вуза роль педагогической оценки неизмеримо возрастает.

Педагогическая оценка, это не просто компонент учебной деятельности школьника, которую педагог формирует у обучающегося, это и трудовая многоплановая функция, которой учитель должен владеть в совершенстве. Именно в этом случае, она выполняет свою стимулирующую, воспитательную роль, а также позволяет сформировать у обучающихся действия самооценки, как универсального способа самопроверки знаний на дальнейшие годы обучения [6]. Но, если у учителя нет четкого понимания, какое значение имеет педагогическая оценка и по каким критериям она выставляется, как нужно относиться к своим успехам и неудачам, то возникают серьезные профессиональные затруднения. Дефицит умений и знаний в области педагогического оценивания у педагога приводит к искаженному и ложному представлению о педагогической оценке и у школьников.

О важности данной проблемы отмечают многие ученые [2-6]. Так Нгуен Т.Х. подчеркивает: «Объективная, серьезная, правильная, оценка станет сильной мотивацией учебной деятельности студентов, способствуя их творчеству. С другой стороны, объективная, точная оценка поможет руководству педагогического университета отрегулировать обучение для повышения качества обучения, помогает учителям корректировать свою педагогическую деятельность» [5, С. 10].

Актуальность данной статьи связана с реальной проблемой современного практического высшего образования, с которой мы с коллегами столкнулись в последние годы работы. Проблема заключается в некритичном отношении современных студентов к оценке преподавателя результатов учебной деятельности и острая эмоциональная реакция на отрицательную отметку.

Эта проблема не нова для системы практического образования. Ученые Е.Н. Селиверстова и А.С. Карякина указывают: «К сожалению, владение учителями представлениями о функциях и критериях педагогического оценивания еще не гарантирует отсутствие сложностей в практике педагогического оценивания. Об этом свидетельствует тот очевидный факт, что жалобы учеников и родителей на заниженные или завышенные учителем отметки не исчезают» [4, С. 25].

Ошибка педагога в области педагогического оценивания может привести к серьезным переживаниям и изменениям в мотивации учебной деятельности, как справедливо отмечает С.К. Колдыбаев: «Неправильно выставленная оценка может стать источником социальных и этических проблем. Так, оценка имеет возможность формировать негативную мотивацию у учащихся» [3, С. 47].

Возможно, многие студенты рассматривают оценки преподавателя, как меру своего собственного успеха. Оценка становится самоцелью, возможно смыслом и сливается с оценкой личности в целом.

Самое главное, зерно проблемы кроется в том, что для многих современных студентов педагогическая оценка преподавателя перестала быть объективным показателем освоения профессиональных знаний и качества своей учебной работы. Чтобы проверить данное предположение и выявить другие проблемы педагогической оценки, нами было проведено пилотажное исследование, посвященное отношению к педагогической оценке преподавателя у студента педагогического вуза.

Исследование было проведено в сентябре 2023 года, в нем приняли участие 47 студентов 1 курса факультета начального, дошкольного и специального образования, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методы и методики:

1. Анкетирование. Нами была составлена анкета на различные аспекты педагогического оценивания (понимание роли и основных функций оценки, отношение к отрицательным оценкам, требования к педагогическому оцениванию и т.д).

2. Анализ продуктов деятельности, с последующим проведением контент-анализа сочинения на тему: «Мои учебные достижения и педагогическая оценка». Тема была поставлена максимально широко без пояснений, чтобы получить больше рефлексивной продукции автора и выявить все многообразие личностных переживаний, размышлений и представления, которые сложились у студентов по данному вопросу.

3. Методика «Незаконченные предложения», модифицированная под цели нашего исследования [6].

4. Методика изучения самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн) [1].

5. Методика диагностики самооценки (автор С.В. Ковалев) [8].

Кратко остановимся на полученных результатах.

Изложение основного материала статьи. Анализ результатов диагностики студентов 1 курса показывает, что, в период обучения в школе для них педагогическая оценка преподавателя была значима для 95,7% первокурсников. Они также отмечают, что педагогическая оценка является результатом учебной работы, подтверждением успешности или неуспешности личности. Оценка учебной деятельности в школе, по мнению студентов, полностью совпадала с их оценкой только у 53,19%, а остальные, выразили сомнение в объективности оценки со стороны учителя. Результаты анализа анкет студентов показывают, что данная проблема является актуальной. Студенты считают, что педагогическая оценка должна быть объективной (55,3%), непредвзятой (42,55%), обоснованной (55,3%). Участники диагностического исследования отмечают, что серьезное влияние на оценку оказывает взаимоотношение учителя с учеником: учитель оценку завышал или занижал. Студенты отмечают, что для получения хорошей оценки необходимо произвести на учителя хорошее впечатление. Так, в эссе студентка отмечает, что ей завышали отметку по предмету, так как учительница любила и любит её и это был хороший стимул изучения предмета. Большинство студентов, из числа сомневающихся в объективности оценки их достижений, отмечают, что им занижали отметки. Основными причинами занижения отметки они считают личную неприязнь учителя к ученику, частые споры с учителем по поводу несправедливо выставленной отметки, конфликты с учителем. Студенты отмечают, что сложно понять, за что поставили ту или иную оценку, так как отсутствуют единые требования к оценке знаний: у каждого учителя свои требования. Занижение отметки приводило к тому, что появлялось нежелание отвечать данному учителю на уроке.

Студенты отмечают, что на отметку особое влияние оказывает переживание, страх сказать не то, получить плохую отметку из-за неуверенности в своем ответе, даже если он правильный. Страшно было выходить к доске и отвечать. При устном ответе они до сих пор не умеют справиться со своей тревогой и напряжением и стараются избегать устных ответов. Переживают, что могут сказать что-то не то, что их осудит учитель или над ответом, будут смеяться одноклассники. В то же

время 51,06% студентов отмечают, что им неважно, что скажут однокурсники, родители, друзья. Большинство студентов отмечают, что в период обучения в школе их редко вызывали к доске и не всегда просили дать полный развернутый ответ. В основном на уроке использовали письменные работы и тесты. По мнению студентов, письменные работы легче выполнить, так как есть время на обдумывание своего ответа.

Анализ эссе студентов, у которых оценка полностью совпадала с учителем, показывает, что влияние на оценку оказывают личностные качества ученика: трудолюбие, ответственность или лень.

Наблюдается также разное отношение у студентов к отрицательной оценке по предмету. Большинство студентов считает, что отрицательная оценка по предмету не нужна (53,19%), так как приводит к негативным переживаниям, затруднились с ответом 31,91% человек. Только 14,9% студентов считают, что после получения отрицательной оценки есть желание исправить отметку и есть куда стремиться. При получении отрицательной отметки в школьные годы 72,3% чувствовали разочарование, грусть, обиду, а 27,7% студентов отмечали наличие у себя таких состояний, как злость, стресс и печаль. В то же время большинство студентов (65,95%) считают, что отрицательная отметка была поставлена им справедливо. В анкете студенты отмечают, что после получения отрицательной оценки они стремятся уйти от негативных эмоций, стараются не думать об отрицательной отметке, успокоиться, не переживать, сдерживать злость на себя.

Отрицательная оценка, по мнению студентов, связана с недостатком подготовки по предмету (93,6%), отсутствием интереса к обучению (31,9%), ожиданием неудачи (34%), неумением справиться с тревогой и напряжением при ответе учителю (61,7%). В связи с вышеизложенным многие студенты (95,74%) отмечают, что педагогическая оценка должна быть лояльной и положительной. При этом 80,85% считают себя критичными и способными к анализу своих учебных успехов и неудач. 95,74% участников проведенного исследования отмечают, что получение положительной отметки зависит от трудолюбия, ответственного отношения и хорошей, систематической подготовки. Положительная оценка стимулирует изучение учебного материала (42,55%), повышает настроение (29,78%).

Анализ диагностических материалов, анкеты, эссе показывает, что педагогическая оценка оказывает существенное влияние на самооценку у 36,2% студентов, иногда оказывает влияние на самооценку у 48,9%. Для 14,9% студентов педагогическая оценка не влияет на их самооценку. Результаты анализа данных методики диагностики самооценки разработанной С.В. Ковалёвым показывает, что у 55,3% испытуемых отмечается низкий уровень самооценки, у 29,8% выявлен средний уровень, а высокий уровень наблюдается только у 14,9% студентов. Исследования самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан показывает, что у студентов с низким уровнем самооценки имеются следующие показатели: уровень авторитета у сверстников от 2 до 7,2 балла, уровень учебных умений от 3 до 7,1 балла, уровень учебных умений от 3 до 6,5 баллов, уверенность в себе от 1,5 до 5,2 балла. В то же время студенты с низким уровнем самооценки (92,3%) считают, что у них высокий уровень умственных способностей (от 6,3 до 9,2 балла). Полученные данные в большей степени объясняют негативное отношение многих студентов к педагогической оценке и к тем причинам, которые оказывают влияние на получение положительной отметки. В целом анализ диагностических материалов показывает, что средний балл студентов по уровню учебных знаний составляет 6,32 балла, уровень учебных умений – 6,47 баллов, уровень умственных способностей составляет 7,08 баллов.

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующий вывод: восприятие педагогической оценки, переживания и представления связаны с прошлым опытом, полученным в школе и носят ярко выраженный ретроспективный характер. В целом можно отметить, что у большей части испытуемых сложились адекватные, четкие представления о значении педагогической оценки и основных требованиях к ее выставлению.

Основные негативные переживания связаны с тревогой и страхом, особенно при устном ответе, непонимания и осуждения преподавателя и одноклассников. Поэтому по поводу многие студенты переживают целый комплекс отрицательных эмоций (тревога, грусть, обида, страх).

У половины испытуемых присутствует установка, что оценка преподавателя должна быть лояльной и положительной. Важно подчеркнуть, что эти характеристики педагогической оценки носят второстепенный характер и были внесены в анкетирование как дискрипторные варианты ответов. Также у 1/2 респондентов выявлено неприятие отрицательных отметок, непонимание их стимулирующего значения.

Оценка преподавателя очень важна для студента первого курса и влияет на самооценку личности в целом. При этом преобладает общая низкая самооценка, но показатель – умственные способности завышен, что указывает на наличие внутриличностного конфликта.

В отношении преподавателей студенты отмечают отсутствие единства требований при педагогическом оценивании, что создает сложность в процессе обучения. Проблемой можно считать и то, что большая часть студентов первокурсников сомневаются в объективности преподавателя, при выставлении им педагогической оценки.

Полученные результаты позволяют нам наметить как дальнейшие научные перспективы изучения данной проблемы, так и определить конкретные шаги для практического ее решения.

Литература:

1. Вишняков, И.А. Тестовые материалы к курсу Психодиагностика / И.А. Вишняков, В.В. Усольцева. – Омск: ИПЦ «Сфера», 2006. – 124 с.
2. Калдыбаев, С.К. Объект и предмет педагогической оценки / С.К. Калдыбаев // Известия Вузов. – 2011. – №4. – С. 261-262
3. Калдыбаев, С.К. Основные направления исследований по педагогической оценке / С.К. Калдыбаев, Г.А. Эсеналиева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – №3, Т. 23. – С. 46-55
4. Карякина, А.С. Педагогическая оценка в современном образовании. / А.С. Карякина, Е.Н. Селиверстова // 21 век: Фундаментальная наука и технологии: материалы международной научно-практической конференции North Charleston, USA, 22-23 октября 2019 года. Издательство: LuluPress, Inc. – 2019. – С. 23-28
5. Нгуен, Т.Х.Ф. Действительная оценка – обновление оценки успеваемости студентов педагогического университета. / Т.Х.Ф. Нгуен, Т.Х. Нгуен. // Проблемы педагогики. – 2018. – № 2 (34). – С. 10-13
6. Педагогическая оценка как механизм управления качеством образовательной деятельности студентов / Зайцев Д.Н., Корженевская М.А., Карпова Е.В. [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023 – № 1 (5). – С. 31-36
7. Сонин, В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. / В.А. Сонин. – СПб.: «Речь», 2004. – 408 с.
8. Шайгородский, Ю.Ж. Точка отсчета / Ю.Ж. Шайгородский. – Омск: Обл. ассоц. "Интеллектика", 1992 – 22 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуразакова Диана Мусаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ	4
Абугалиева Гульшат Сержановна Гамзаева Мадина Вагидовна	ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН	6
Бузни Виктория Александровна Абдураимова Сание Зоировна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	9
Везетиу Екатерина Викторовна	ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ИМИДЖУ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	12
Веселова Елена Леонидовна	ОБ ИЗУЧЕНИИ ФУГ XX ВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПИАНИСТОВ	15
Вовк Екатерина Владимировна	ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»	18
Гордиенко Татьяна Петровна Мезенцева Анна Игоревна Михайлова Алла Григорьевна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	22
Гордиенко Татьяна Петровна Билялова Лилия Ремзиевна Меметова Гузель Энверовна	ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
Губченко Елизавета Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД	31
Гущина Эльвира Васильевна Кот Татьяна Викторовна Ракутина Евгения Викторовна	ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ	34
Климова Татьяна Витовна	ДИСЦИПЛИНА «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	37
Койкова Эльзара Имдатовна Панченко Татьяна Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	39
Кукуев Евгений Анатольевич Огороднова Ольга Васильевна Патрушева Инга Валерьевна	РЕСУРСЫ И РИСКИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ШКОЛЫ: ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ	42
Курпешева Алия Ивановна Ибляминова Марьям Рашидовна	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО МОРЯКА	46
Лебедева Ирина Владимировна Аксенов Сергей Иванович Лабутин Андрей Сергеевич	ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	50
Лебедева Нина Геннадьевна	РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	53
Ляляев Сергей Васильевич	ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ПОДГОТОВКИ	55
Магдиева Нателла Тахмановна Варгаева Аминат Мухтаровна Кафарова Кизханум Загировна	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	58
Магдиева Нателла Тахмановна Гаджисолтанова Саида Айнутдиновна	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ	61

Магомедова Луиза Исламудиновна Азизова Наира Исметовна Явбатырова Бурлият Гусейновна	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	64
Малинин Валерий Анатольевич Повshedная Фаина Викторовна Пугачев Алексей Вадимович	МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	67
Малкарбаев Тимур Оспанович	ОСОБЕННОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННЫХ УЧИЛИЩАХ	70
Мангасарова Людмила Анатольевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИТУАЦИОННО-СРЕДОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	72
Марданова Гульфия Ринатовна Хайруллина Резеда Газинуровна Шакирова Индира Абдулхаковна	ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТАМОЖЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	76
Мартиросян Карен Минасович Дмитриева Анна Вячеславовна Радионова Елизавета Петровна	ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ ПРИ УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	78
Масалимова Альфия Рафисовна Малкарбаев Тимур Оспанович	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	81
Межидова Камила Рамзановна Коркмазов Алим Викторович Шапиева Аида Сайпудиновна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	84
Мендова Наталия Сергеевна	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	87
Милинский Алексей Юрьевич	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	90
Миляева Алла Константиновна Мысин Олег Иванович Ваганова Ольга Игоревна	ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	92
Минигалеева Альбина Зуфаровна Галеев Искандер Шамильевич Усманова Елена Александровна	ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ОСНОВ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	95
Мирзоева Фатима Расуловна	СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	98
Мосенков Андрей Вячеславович Разоренов Василий Александрович Фролова Нина Владимировна	ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	101
Муравьева Елена Викторовна Масленникова Надежда Николаевна	НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	104
Мустафина Лилия Равильевна Гатауллина Луиза Кирамовна Аверко-Антонович Елена Владимировна	АНАЛИЗ МЕТОДИК И ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ РКН В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	107
Назметдинова Ирина Сайрановна Столярова Светлана Сайрановна	ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРИЁМОВ В ТЕКСТАХ	110
Найденова Людмила Викторовна Иванчикова Екатерина Борисовна	КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	113
Насугаева Айшат Лечаяевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	116

Ноговицына Надежда Михайловна	ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	118
Османова Хатидже Сергеевна	ИНФОГРАФИКА И ЕЕ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	120
Павицкая Зоя Ивановна Айтуганова Жанна Илевна Винникова Марина Николаевна	КАК НЕ ДАТЬ УГАСНУТЬ ТВОРЧЕСТВУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	123
Панова Оксана Брониславовна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В АНТИКОРРУПЦИОННОМ ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ	125
Панчищина Валентина Алексеевна Казакова Виктория Евгеньевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	129
Пасечкина Татьяна Николаевна	КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРЕССОВЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	132
Пашковская Светлана Сергеевна Варникова Ольга Васильевна Константинов Всеволод Валентинович	СМЕНА ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ)	136
Петровский Александр Михайлович	ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА	139
Печерский Юрий Иванович	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	142
Пилипчевская Наталья Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ	145
Пискайкина Елена Анатольевна Васильева Эмма Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ	148
Полянская Екатерина Николаевна Бабаев Тосиф Музаффар оглы Каргина Наталья Вячеславовна	СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	150
Полянская Екатерина Николаевна Полянский Андрей Иванович Бгуашева Зара Каплановна	ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	153
Приходченко Татьяна Николаевна Проценко Светлана Ивановна	ДИСТАНЦИОННЫЕ ОЛИМПИАДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	155
Прокопенко Александра Дмитриевна Хотулёва Ольга Викторовна Егорова Галина Викторовна	ПРИМЕНЕНИЕ FLESH-АНИМАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	159
Прохорова Мария Петровна Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	161
Рабаданова Патимат Магомедовна Баштукаева Зарема Исламутдиновна	НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ВКЛЮЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	164
Рабаданова Лейла Насруллаевна Дибирова Айшат Магомедовна	ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	167
Родионов Михаил Алексеевич Гаврилова Маргарита Алексеевна Акимова Ирина Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	170

Савченко Александр Анатольевич Харченко Галина Ивановна Филимонок Людмила Андреевна	ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	175
Садыкова Оксана Ильисовна Баташов Сергей Иванович Озерова Надежда Анатольевна	ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАМ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД	178
Самылова Ольга Анатольевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ) В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»	180
Сегова Татьяна Дмитриевна Скавычева Елена Николаевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	184
Сивцева Александра Сергеевна	МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	187
Сизова Ольга Алексеевна Карнаухова Вероника Александровна Прудовский Марк Александрович	ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭРУДИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	190
Ситнова Анастасия Андреевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ	193
Сливин Тимур Станиславович Кузнецов Михаил Иванович Малозёмов Александр Владимирович	ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТАРШИХ КУРСАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
Слободчикова Сардана Петровна Чоросова Ольга Марковна	ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕСУРСНОСТЬ И ИДЕОЛОГИЯ	199
Соколова Ольга Юрьевна Тюрина Надия Шамильевна Хорошавина Екатерина Владимировна	ВЫРАЖЕНИЕ ВНУТРЕННЕГО ЧЕРЕЗ ВНЕШНЕЕ. ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	202
Соколова Юлия Николаевна Мамонова Вероника Витальевна	ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СКАЗКИ	206
Соколова Юлия Николаевна	ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ НАРОДНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ	208
Старостин Вадим Геннадьевич Халилуллин Фаиль Фаргатович	МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ	211
Сырова Надежда Васильевна Ларин Даниил Вадимович	ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ГРАФИЧЕСКИМ ИСКУССТВОМ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ С ПРИЗНАКАМИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ	214
Терещенко Надежда Анатольевна Солдатова Мария Ивановна Филимонок Людмила Андреевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА	217
Толкова Наталья Михайловна Калинина Ирина Геннадьевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	220
Томилин Константин Георгиевич Полякова Антонина Валентиновна Васильковская Юлия Алексеевна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ УЧЕБНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК	223
Тюкавкин Сергей Дмитриевич Вольгушев Антон Евгеньевич	ЗНАЧЕНИЕ КАРАНДАШНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА	226

Усков Сергей Валерьевич Лукавенко Андрей Викторович Коваленко Юрий Анатольевич	ИССЛЕДОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННО-СЕНСОРНЫХ КАЧЕСТВ, КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ НАУЧНАЯ ДОКТРИНА РЕАЛЬНОГО СООТВЕТСТВИЯ СОВРЕМЕННЫМ ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ МВД РОССИИ	229
Усков Сергей Валерьевич Нестерёнок Юрий Владимирович Сидлецкий Андрей Валентинович	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	232
Фарафонова Ирина Владимировна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	235
Фардзинова Мадина Дзибусовна Моуравова Марина Лазаровна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ЭПОХ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ТАЙМУРАЗА ХАДЖЕТЫ «БОГ» И СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА «МНЕ ОСТАЛАСЬ ОДНА ЗАБАВА...»)	238
Фархшатова Ирина Абдуллаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	241
Фефелова Олеся Евгеньевна Баран Диана Дмитриевна Осетрова Елизавета Алексеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	244
Фролов Алексей Анатольевич Жамборов Анзор Анатольевич Попов Сергей Викторович	РОЛЬ ВЫПОЛНЕНИЯ НОРМАТИВОВ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	248
Ханова Татьяна Геннадьевна Паршина Ксения Константиновна Биткина Татьяна Юрьевна	ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ	251
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Шамарин Иван Константинович	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	254
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Шамарин Иван Константинович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	257
Хижная Анна Владимировна Назарова Анна Николаевна Назарова Екатерина Николаевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ», «ФИНАНСОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ФИНАНСОВАЯ КУЛЬТУРА»	260
Хорошилова Наталья Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	262
Чайкина Жанна Владимировна Балунова Светлана Альбертовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДДИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	264
Чистоградова Ольга Александровна	ВОСПИТАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	268
Чобитько Сергей Петрович Жамборов Анзор Анатольевич Гущин Дмитрий Николаевич	ОГНЕВАЯ И ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА, КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	270
Шабанова Шахназ Гилаловна Шабанова Джамила Садулаевна Абулайсова Насихат Абулайсовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	273
Шакурова Юлия Рафаиловна	МЕХАНИЗМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	276

Шанько Виктор Викторович Донченко Владимир Евгеньевич Крылов Денис Сергеевич	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЩЕНИЯ С ТАБЕЛЬНЫМ ОГНЕСТРЕЛЬНЫМ ОРУЖИЕМ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	279
Шевченко Александр Владимирович	АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА	285
Шинтяпина Инна Викторовна	ПОТЕНЦИАЛ ДУХОВНОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	289
Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна Булганина Светлана Викторовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА	292
Шобонова Любовь Юрьевна Соломаха Елена Николаевна Троилова Юлия Игоревна	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	295
Щелкалин Алексей Александрович	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ	297
Щербина Екатерина Константиновна	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ EDUSCRUM ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К КРОСС- ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	300
Щербинкина Елена Васильевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ЦИФРОВОГО ВЕКА	302
Щербинкина Елена Васильевна	РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	305
Эльмурзаева Мадина Эмильхановна Батаева Мадина Гархоевна Стофарандова Виктория Васильевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	308
Эльмурзаева Мадина Эмильхановна Мусаева Саният Джалалудиновна Рамазанова Алжанат Казимировна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	311
Якушева Вероника Владимировна Егоренкова Елена Евгеньевна	ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	314
Якушева Галина Ивановна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ	317
Яяев Азиз Ремзиевич Ильченко Лариса Петровна	РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МОЛОДЁЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ	319
ПСИХОЛОГИЯ		
Делибоженко Елена Александровна Губанчиков Богдан Фаустович	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ	322
Мамонова Елена Борисовна Сидорина Елена Валерьевна Жаркова Галина Анатольевна	ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ВО ВТОРИЧНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	325
Маннанова Елена Анатольевна Грошева Светлана Васильевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПЕРИОД ЗРЕЛОСТИ	328
Митина Галина Владимировна Мендель Олеся Петровна Шаяхметова Эльвира Шигабединовна	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СПЛОЧЕННОСТИ И ГИБКОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ	332

Мозговая Наталья Николаевна Науменко Марина Владимировна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	336
Орлова Ольга Александровна Ситяева Снежана Михайловна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	339
Осипова Наталья Владимировна Макадей Людмила Ильинична Терещенко Элеонора Владимировна	НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕПРЕССИИ	342
Польшакова Ирина Николаевна Ревергук Ольга Анатольевна	К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО ДЕТСКОГО ОПЫТА И УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ, ТРЕВОЖНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ	346
Попов Максим Николаевич Соболев Валерий Иванович	ДИНАМИКА ИТОГОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НЕКОТОРЫХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ ПРИ МНОГОКРАТНОМ ПОВТОРЕНИИ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ	350
Потемкин Павел Вадимович	ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОТДЕЛА ОХРАНЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТРЕССАМ С РАЗЛИЧНЫМИ СРОКАМИ СЛУЖБЫ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РФ	354
Прокопьева Светлана Александровна Мустафина Диляра Эдуардовна	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ	358
Спирidonova Светлана Борисовна Карпушова Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ ВОЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ	362
Хлоповских Юлия Геннадьевна Савицкий Николай Михайлович	СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	365
Хлоповских Юлия Геннадьевна Марченко Ольга Анатольевна Прокудин Иван Анатольевич	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЛУЖЕБНОГО КОЛЛЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ СИТУАЦИИ	369
Хохлова Екатерина Викторовна	СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	372
Чертовикова Анастасия Сергеевна Пахомова Анна Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ОСУЖДЕННЫХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА	374
Шелкунова Татьяна Васильевна Басалаева Наталья Владимировна	СИСТЕМА «ШКОЛА-ВУЗ» КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	378
Шелкунова Татьяна Васильевна	ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	380
Шелкунова Татьяна Васильевна	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ О КАТЕГОРИИ «ЧЕЛОВЕК»	383
Шерешкова Елена Андреевна Волгуснова Екатерина Андреевна Черемшанова Виктория Александровна	СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	385
Шутенко Елена Николаевна Шутенко Андрей Иванович Харченко Иван Евгеньевич	АТТРАКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА	390
Щербаков Сергей Владимирович Ожогова Елена Геннадьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА	393

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 81. Часть 1.

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 25.10.2023. Сдано в набор 10.11.2023. Дата выхода 24.11.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 38,58.
Тираж 500 экз. Свободная цена.